

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM L2/LE:
Uma Perspectiva Terminológica

Maria Pilar Isabel Blecua Sánchez

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Haruka Nakayama

Brasília

2006

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA PILAR ISABEL BLECUA SÁNCHEZ

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM L2/LE:

Uma Perspectiva Terminológica

Dissertação aprovada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Haruka Nakayama
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB

Examinadora Externa: Prof^a. Dr^a. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula

Examinadora Interna: Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortíz Álvarez
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB

Suplente: Prof. Dr. René Gottlieb Strehler
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB

Brasília, 25 de Agosto de 2006

À minha mãe

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a quatro mulheres sem as quais eu não teria chegado até aqui:

À Prof^ª Haruka, minha querida orientadora, que me apoiou incondicionalmente desde os começos difíceis no Mestrado e que continua do meu lado até hoje. Tudo o que esta dissertação tenha de bom é devido a seus ensinamentos e boa influência.

À Prof^ª Gloria, minha querida compatriota, sempre próxima, sempre acessível, só ela sabe quanto lhe agradeço por toda a ajuda que me brindou durante esta etapa no Brasil.

À Prof^ª Maria Luisa, *alma mater* do Mestrado, e de qualquer projeto do qual participe, que nunca poupa esforços para ajudar os alunos. Eu sou uma das grandes beneficiadas da sua generosidade desde o início até hoje.

À Mônica, pela sua solidariedade e afeto. Ela me substituiu nas tarefas que me impediam de trabalhar na Dissertação.

Muitas outras pessoas têm-me ajudado na realização deste trabalho com seu apoio acadêmico, afetivo e solidário:

Antonio, colega em várias matérias e companheiro inseparável nos últimos tempos da realização do trabalho. Sem seus comentários inteligentes, correção e formatação, este manuscrito seria hoje provavelmente ininteligível.

Aiko, Yuki, colegas também em várias matérias de Mestrado e com quem foi um prazer a convivência e a realização de trabalhos em comum. Obrigada.

Os professores e colegas com os quais compartilhei a sala de aula foram uma fonte de inspiração e aprendizagem. Eles me lembraram de quanto eu gosto da lingüística aplicada

Aos meus amigos do Trecho 9, com os quais aprendi tanto. Com eles tive o privilégio de compartilhar grandes momentos da minha vida no Brasil. “*Mas as rosas não falam...*” Só saudade.

À minha família no meu coração.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMA	4
1.1.1 Perguntas da Pesquisa.....	5
1.2 JUSTIFICATIVA	6
1.3 OBJETIVOS.....	7
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	8
2.1 APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS	8
2.2 DIFERENÇA ENTRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	11
2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM L2	13
2.3.1 Evolução Histórica	13
2.3.2 Evolução Independente	17
2.4 A TERMINOLOGIA	19
2.4.1 Conceituação da Terminologia	19
2.4.2 Teoria Geral da Terminologia (TGT).....	20
2.4.3 Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)	21
2.4.4 Terminologia e Interdisciplinaridade	22
2.4.5 A Unidade Terminológica	22
2.4.6 Conceitos e Relações Conceituais	24
2.4.7 Textos Especializados	26
2.4.8 Mapas Conceituais.....	29
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	31
3.1.1 Levantamento Bibliográfico.....	31

3.1.2 Fichamento para a Revisão de Literatura.....	32
3.2 PESQUISA TERMINOLÓGICA	34
3.2.1 Estabelecimento do Corpus.....	34
3.2.2 Elaboração das Fichas	36
3.2.2.1 Ficha de referência de termos.....	36
3.2.2.2 Ficha terminológica de coleta	37
3.2.3 Método de Indexação	38
3.2.4 Elaboração de Resumos	38
3.2.5 Coleta de Unidades Terminológicas	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
4.1 RESUMOS E INDEXAÇÃO.....	40
4.1.1 Texto 1: Resumo em Inglês/Resumo em Português	40
4.1.1.1 Indexação	41
4.1.2 Texto 2: Resumo em Inglês/Resumo em Português	42
4.1.2.1 Indexação	43
4.1.3 Texto 3: Resumo em Inglês/Resumo em Português	44
4.1.3.1 Indexação	46
4.1.4 Texto 4: Resumo em Inglês/Resumo em Português	47
4.1.4.1 Indexação	50
4.1.5 Texto 5: Resumo em Inglês/Resumo em Português	51
4.1.5.1 Indexação	52
4.1.6 Texto 6: Resumo em Inglês/Resumo em Português	52
4.1.6.1 Indexação	54
4.1.7 Texto 7: Resumo em Inglês/Resumo em Português	55
4.1.7.1 Indexação	59
4.1.8 Texto 8: Resumo em Inglês/Resumo em Português	59
4.1.8.1 Indexação	61
4.2 AS UNIDADES TERMINOLÓGICAS.....	61
4.2.1 Lista Alfabética das Unidades Terminológicas.....	62
4.2.2 A Porta Lingüística: Denominação	64

4.2.2.1 Grafia.....	64
4.2.2.2 Morfologia.....	64
4.2.2.3 Tipos de termos	65
4.2.3 A Porta Cognitiva: o Conceito	67
4.2.4 A Porta Discursiva: Textos Especializados.....	69
4.3 MAPAS CONCEITUAIS.....	71
4.3.1 Mapa Conceitual de cada Artigo	71
4.3.2 Mapa Conceitual Geral.....	80
5 CONCLUSÃO.....	82
6 BIBLIOGRAFIA	84
APÊNDICE	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

ASL: Aquisição de Segunda Língua

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELPE Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EFL: English as a Foreign Language,

Inglês língua estrangeira

ESL: English as a Second Language

Inglês segunda língua

EAP: English for Academic Purposes

Inglês para propósitos acadêmicos

ESP: English for Specific Purposes

Inglês para propósitos específicos

FL: Foreign Language

Língua estrangeira

$i + 1$: *input* que contenha linguagem um pouco além do nível de competência atual do aprendiz

ISO: International Standard Organization

Organização Internacional de Padronização

L1: Língua materna

L2: Segunda língua

SL: Second Language

Segunda língua

LEsp.: Língua de especialidade

LET: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

LIV: Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula

NS: Falante nativo

PLE: Português Língua Estrangeira

SLA: Second Language Acquisition

Aquisição de Segunda Língua

SLW: Second Language Writing

Escrita em Segunda Língua

TCT: Teoria Comunicativa da Terminologia

TESOL: Teachers of English to Speakers of Other Countries

Ensino de inglês para falantes de outras línguas

TGT: Teoria Geral da Terminologia

UCE: Unidade(s) de conhecimento especializado

UnB: Universidade de Brasília

UT: Unidade(s) terminológica(s)

WAC: Writing Across the Curriculum

Escrita através do Currículo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS MÉTODOS DOS ANOS 70 E INÍCIO DOS 80.....	16
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TIPOS DE UNIDADES DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO	24
FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL DE ASPECTOS DA TERMINOLOGIA	30
FIGURA 3 – MODELO DE FICHA BIBLIOGRÁFICA.....	33
FIGURA 4 – MODELO DE FICHA DE RESUMO E APONTAMENTOS	33
FIGURA 5 – MODELO DE FICHA DE REFERÊNCIA DE TERMOS	37
FIGURA 6 – MODELO DE FICHA TERMINOLÓGICA DE COLETA.....	37
FIGURA 7 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 1	72
FIGURA 8 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 2	73
FIGURA 9 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 3	74
FIGURA 10 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 4	75
FIGURA 11 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 5	76
FIGURA 12 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 6	77
FIGURA 13 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 7	78
FIGURA 14 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 8	79
FIGURA 15 – MAPA CONCEITUAL GERAL.....	81

RESUMO

Esta pesquisa estuda a produção de textos escritos em Segunda Língua / Língua Estrangeira (L2/LE) a partir de uma perspectiva terminológica. Realizaram-se resumos de um corpus selecionado e se coletaram as unidades terminológicas que condensassem a informação dos textos. As unidades terminológicas, por serem unidades de conhecimento especializado, atuam como nódulos, que junto com as suas relações, conformam a macro-estrutura cognitiva do texto. Essa macro-estrutura pode ser representada mediante um mapa conceitual tal como acontece neste trabalho, o que permite esboçar um quadro geral da produção de textos escritos em L2/LE.

Palavras chave: mapa conceitual, produção de textos escritos em L2/LE, terminologia, texto de especialidade, unidade terminológica.

ABSTRACT

This research project studies the production of written texts in Second / Foreign Language (L2/LE), from a terminological perspective. Summaries of texts from a selected corpus were made, and terminological units that condensed the information in the texts were singled out. The terminological units, being units of specialized knowledge, act as nodes, which, together with relations among themselves, make up the cognitive macrostructure of the text. Such a macrostructure may be represented by means of a conceptual map, as it has been in this work, which has allowed us to draft a general picture of the production of written texts in L2/LE.

Keywords: conceptual map, production of written texts in L2/LE, terminology, specialized text, terminological unit.

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos que, antes de realizar qualquer pesquisa de tipo empírico ou trabalhar com seriedade em sala de aula, vale a pena contar com alguns fundamentos teóricos sólidos que nos permitam “averiguar” mais do que “adivinhar” quais são as produções científicas na área do nosso interesse. É por esse motivo que este trabalho surgiu como pesquisa bibliográfica para cobrir lacunas teóricas que tanto podem afetar o desempenho profissional.

Geralmente, os professores têm um cacoete profissional que os orienta ao pragmatismo. Não estamos nos referindo com isso à acumulação de uma série de receitas sobre o ensino que podem ser aplicadas tanto a um aluno como a outro, independentemente da sua idade, capacidade, estilo de aprendizagem, cultura, etc. Pelo contrário, estamos nos referindo à tendência a pensar em teorias e possíveis aplicações de ensino/aprendizagem na sala de aula. A Linguística Aplicada proporciona um meio natural no qual os professores podem desenvolver seu trabalho cotidiano.

Realizar esta pesquisa tem-me proporcionado, portanto, identificar fundamentos teóricos e práticos dos quais necessito para poder me aproximar de um modo científico de um tema que me inquieta: a produção de textos escritos em Língua Estrangeira ou Segunda Língua (LE/L2). Isso porque, das quatro habilidades trabalhadas no ensino de língua estrangeira (compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita) é a “expressão escrita” a que me vem a ser a mais desconhecida.

Neste trabalho, vamos tratar a escrita não em termos de letramento, mas de desenvolvimento da habilidade de produzir textos escritos em língua estrangeira por parte de um aprendiz, adolescente ou adulto, que já esteja alfabetizado na sua língua materna.

Somos conscientes de que a produção de textos escritos em L2/LE abrange múltiplos e diferentes aspectos que seriam impossíveis de se abordar na totalidade numa dissertação, tanto pela extensão, quanto pelos conhecimentos que seriam necessários. De tal modo, este trabalho pretende ser uma primeira aproximação ao tema. Porém, não podemos nos esquecer de que aproximações, se parciais, produzem

uma visão distorcida sobre a produção de textos escritos, o que provoca, por sua vez, um ensino deficiente da escrita.

A pesquisa e a pedagogia da escrita em língua estrangeira eram limitadas porque tendiam a ser focadas em um ou dois aspectos da escrita – por exemplo, a pesquisa retórica contrastiva tendia a ter o texto como foco. A pesquisa processual dava primazia ao escritor; o inglês para propósitos acadêmicos privilegiava o leitor, e assim por diante (...). A necessidade de uma teoria da escrita em segunda língua que considerasse vários elementos da escrita em segunda língua – incluindo o escritor, o leitor, o texto e o contexto assim como a interação desses elementos – foi sentida de modo crescente, e alguns pesquisadores começaram a desenvolver teorias integrativas de escrita em segunda língua (SILVA e MATSUDA, 2001, p. xx)¹

Basta lembrar também o que acontece com os diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas que não chegam a ser completamente eficazes porque focalizam a atenção em determinados aspectos lingüísticos em detrimento de outros. Por exemplo, o Método Gramática-Tradução, que prioriza a gramática e o vocabulário mas esquece a produção oral, ou o Método Áudio-lingual, que dá uma maior ênfase aos aspectos orais mas não desenvolve a criatividade na linguagem, etc.

A nossa intenção neste trabalho é apresentar uma variedade de aspectos relacionados ao tema que nos permitam esboçar um quadro geral do que se tem produzido em termos de pesquisa e ensino da produção de textos escritos em L2/LE.

Para uma maior compreensão e precisão desta dissertação devem-se esclarecer neste momento vários conceitos de alguns dos termos que vão ser utilizados ao longo do texto:

A) Língua estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2):

Num sentido estrito, BROWN (1987, p.136) diferencia entre vários tipos de contexto cultural na aprendizagem de línguas. De um lado, estaria o contexto do aprendiz de segunda língua (L2), que está imerso na cultura dessa língua, ou que aprende em um país em que essa língua seja uma língua franca usada em educação, governo, etc. De outro lado, estaria o contexto de aprendizagem de língua estrangeira (LE), que corresponderia ao aprender uma língua não nativa na própria cultura.

Com relação a este trabalho, utilizaremos o termo segunda língua (L2) atribuindo-lhe o significado de língua que se aprende depois da língua materna, sem

¹ Tradução nossa.

diferenciar entre L2 e Língua estrangeira (LE), que deste ponto de vista podem aparecer intercambiadas.

Outros autores seguem essa mesma terminologia. O próprio BROWN (1987, p. 137) afirma: “Deve-se destacar que neste livro não se implicam conotações restritas ou técnicas no uso do termo “aprendizagem de segunda língua”. Aprendizagem de língua “segunda” e “estrangeira” são termos utilizados de maneira intercambiável.” CAVALCANTI e SANTOS (2002, p.27) em nota de rodapé escrevem: “Usamos aqui Português Língua Estrangeira (PLE) englobando o ensino de português como língua estrangeira (LE) e como segunda língua (L2)” num caso parecido de associação de termos.

Ainda, em muitas das leituras realizadas sobre produção de textos escritos em LE/L2, alguns autores (Kroll, Matsuda, Silva, etc.) se referem a ambos os termos indistintamente ou até com um uso mais estendido de L2. Talvez porque simplesmente não tenham sido realizadas pesquisas diferenciadoras nesse sentido. Em outros casos, os autores falam somente de L2 porque são pesquisas desenvolvidas nos EUA com alunos estrangeiros das universidades americanas ou com imigrantes.

B) Língua materna (L1) e Segunda Língua (L2):

Os termos Língua materna (L1) e Segunda Língua (L2) nesta dissertação são utilizados com o mesmo significado que lhe atribuem LARSEN-FREEMAN e LONG (1994, p. 17): “O termo “segunda língua” tampouco é tão direto quanto pudesse parecer a princípio, pois algumas vezes se refere a uma língua que cronologicamente não é a segunda. Na realidade, ASL passou a significar a aquisição de qualquer outra língua que não seja a nativa. Desse modo, há estudos de aquisição de segundas línguas que tratam de línguas terceiras ou quartas, e temos inclusive casos de estudos de aquisição de segundas línguas sobre bilingüismo simultâneo, que na realidade se referem a crianças que aprendem duas primeiras línguas.”²

Também é importante ressaltar aqui que se pretende dar uma visão geral de produção de textos escritos em L2 mesmo sabendo que a maioria dos artigos, revistas e literatura em geral tratam simplesmente de Inglês como Segunda Língua (ESL)

² Tradução nossa.

porque é essa a língua na qual se tem desenvolvido um maior número de trabalhos e pesquisas.

É por isso também, que no corpus selecionado a maioria dos artigos fazem referência à produção de textos escritos em ESL. SILVA (2001, p. 192) afirma que:

... uma compreensão abrangente da escrita em L2 requererá investigação acerca da escrita em muitas L2 além do ESL. Entretanto, no momento presente, a ESL é de longe a área de estudo mais desenvolvida em escrita em L2; espero que as conclusões desta análise venham a ser objeto de revisão à luz da pesquisa sobre a escrita em outras L2.³

Os termos “produção de textos escritos”, “escrita”, “composição” e “redação”, assim como os verbos correspondentes: “produzir”, “escrever”, “compor” e “redigir” podem aparecer intercambiados para evitar um estilo pesado e facilitar com isso a leitura da dissertação. Quando for preciso atribuir um significado diferenciado a qualquer destes termos, este será especificado conforme for preciso.

Em termos de organização, a dissertação está estruturada em duas partes fundamentais: uma seção na qual se faz um percurso sobre a literatura especializada em produção de textos em L2, e outra na qual se desenvolve uma pesquisa terminológica que toma como base a linguagem de especialidade da área de produção de textos em L2 estudada na primeira parte da dissertação. Com efeito, seguindo um método terminológico pretende-se sistematizar o conteúdo dos textos de especialidade através da seleção dos termos pertinentes e a elaboração de mapas conceituais. Desse modo, as duas seções se complementam para oferecer uma ilustração desse campo do saber.

1.1 PROBLEMA

Observamos que os aprendizes de línguas estrangeiras e segundas línguas ao concluírem os estudos, tanto nas escolas de línguas quanto na escola pública ou na universidade, têm um nível razoável de expressão oral e muito pouco desenvolvida a expressão escrita. Por outro lado, existe uma forte rejeição dos alunos a escrever e uma preferência pela expressão oral. Por sua vez, os professores de línguas sabem que esse

³ Tradução nossa.

é um assunto impopular entre os aprendizes pela dificuldade intrínseca do escrever e, entre os professores, pela ausência de informação organizada e completa sobre a produção de textos em L2.

Paralelamente, pode-se observar que existe uma preocupação sobre o assunto no coletivo docente que se reflete tanto nas teses e dissertações de Mestrado apresentadas nas últimas décadas quanto nos debates sobre o problema nos fóruns profissionais. Por exemplo, esse fato já foi constatado em maio de 2005, no I Fórum de Mestrados do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB por vários colegas professores de Espanhol como Língua Estrangeira do citado departamento e de escolas particulares, conscientizados e preocupados com o problema. Esse constitui um tema de estudo e discussão comum também em outros países. Também existe essa preocupação aqui no Brasil com a produção de textos escritos em L1:

As pesquisas universitárias brasileiras, em resposta às críticas cada vez mais contundentes com relação à precariedade do desempenho na escrita dos alunos que chegam aos cursos de nível superior, têm procurado abordar a questão em seus múltiplos aspectos. Observa-se que, partindo inicialmente de um ponto de vista extremamente descritivo e constatatório da situação do produto, estamos chegando às reflexões sobre os processos subjacentes à produção (GARCEZ, 1998, p. 17).

Não é fácil, como comentamos anteriormente, pela amplitude do assunto, adquirir uma visão de conjunto do que a escrita supõe e envolve. De fato, a maior parte da produção científica sobre a questão está focalizada em algum aspecto concreto, o que dificulta atingir essa idéia geral. É por isso que os professores precisam de uma revisão em profundidade e abrangente que sirva de embasamento na tomada de decisões com relação à prática docente. Desse ponto surgem as perguntas da pesquisa:

1.1.1 Perguntas da Pesquisa

O problema suscita as seguintes perguntas:

- Qual é o processo que se desenvolve na produção de textos escritos em LE/L2?
- Quais aspectos, além do próprio processo, temos que levar em conta na produção de textos escritos em LE/L2?

1.3 JUSTIFICATIVA

Como já foi dito na introdução, o assunto da produção de textos em língua estrangeira sempre nos representou intelectualmente um desafio atraente pela complexidade do tema, que não está bem desenvolvido nos livros texto de língua estrangeira, e porque na prática, é uma habilidade lingüística abandonada no dia a dia da sala de aula, e que, ao mesmo tempo, dá muita dor de cabeça aos estudantes. Além disso, do meu ponto de vista, quando os professores não têm uma visão clara do que devem ensinar, automaticamente esse ensino fica deficiente e o profissional precisa buscar soluções.

A primeira pergunta que se segue logicamente é: mas é importante saber escrever numa segunda língua? Poder-se-iam destacar necessidades de diferente ordem.

Em primeiro lugar, há uma necessidade acadêmica. Os aprendizes de línguas precisam passar no vestibular, provas de acesso a Mestrado, relacionar-se epistolarmente com colegas, realizar uma pós-graduação no exterior, redigir artigos para revistas científicas estrangeiras, ou mesmo, se algum de nós pretende ingressar na escola de tradutores e intérpretes de Genebra (Suíça), fazer um Mestrado na mesma área em Madri (Espanha), ter acesso a uma vaga no Mestrado de Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), fazer a prova do Certificado de Proficiência em Língua Estrangeira (CELPE Bras) para obter o diploma de Português, etc., precisa realizar várias redações em língua estrangeira ou segunda língua – de uma, até quatro, no caso do diploma de português – sobre temas diversos e em diferentes gêneros. Fazer um curso à distância numa universidade estrangeira (recentemente a UnB ofertou um curso a distância de Biologia no qual era obrigatório para ser aceito, entre outras provas, redigir um texto sobre biologia em português. Imaginemos se esse curso vai ser seguido por um aluno argentino, colombiano, etc. com certeza vai precisar redigir em português segunda língua).

Em segundo lugar, pode existir uma necessidade profissional. No mundo globalizado é habitual se pedir aos candidatos a postos de trabalho em empresas multinacionais de comércio internacional que expressem por escrito os motivos pelos

quais gostariam trabalhar na empresa, como organizariam tal ou tal secção ou equipe, que melhoras introduziriam nos produtos, enviar um currículo, etc. Para trabalhos em empresas de comércio exterior, organismos internacionais, embaixadas, etc. também ocorrem fatos semelhantes.

Pode também haver uma necessidade social. Cada vez mais na vida cotidiana, temos que enviar um correio eletrônico, participar num foro ou “chat”, escrever uma carta, fazer uma encomenda, ou redigir alguma informação na internet em língua estrangeira. Em resumo, o nível cultural e de relacionamento das pessoas aumenta a cada dia e com mais frequência se requerem maiores conhecimentos para se ter sucesso num mundo mais amplo e aberto como indivíduo e como coletivo de indivíduos ou país.

Tudo isso e outras coisas mais nos fazem ver que nos comunicamos também mediante a expressão escrita. A escrita é comunicativa. Porém, será que alguém nos ensinou a escrever essas coisas? Será que alguém ensina os alunos sistematicamente a escrever? Será que nós professores sabemos como escrever ou como ensinar a escrever? Existe necessidade real de se mergulhar no assunto da produção de textos escritos em L2.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Identificar e sistematizar os fundamentos teóricos e os aspectos que afetam o processo e a produção de textos escritos em L2.

Objetivos específicos:

- 1 Identificar textos especializados relativos à produção de textos escritos em L2.
- 2 Sistematizar os fundamentos teóricos e os aspectos que afetam o processo e a produção de textos escritos em L2.
- 3 Identificar e construir um mapa conceitual sobre a produção de textos em L2.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura constou de duas fases, numa primeira, se apresentaram aqueles aspectos que tinham uma relação direta com a produção de textos escritos em L2 e que faziam parte do embasamento teórico necessário para se poder realizar uma pesquisa terminológica numa área de especialidade. Numa segunda fase, revisamos alguns aspectos da literatura acerca de terminologia, especialmente no que tangia a linguagem de especialidade, aspectos de denominação e conceito dos termos e mapas conceituais.

2.1 APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Segundo os psicólogos evolucionistas BARRETT, DUNBAR e LYCETT (2002, p. 301), parece que o surgimento da linguagem é relativamente recente na linhagem humana e, apoiando-se em várias provas e indícios, apontam que sua aparição pode ter sido há 500.000 anos, junto com a do *Homo Sapiens*.

Com relação a como se produz a transição de vocalizações de símios a palavras com significado semântico existem duas teorias: uma explica que a linguagem evoluiu de uma etapa gestual e a outra sugere que se foi aprimorando o sistema de comunicação vocal dos primatas. De qualquer modo, é plausível que se passasse de uma etapa de nominalizações a outra de “substantivo + verbo” seguindo uma teoria evolucionista. Com efeito, BARRETT, DUNBAR e LYCETT (2002, p. 349) opinam que:

...a língua (no simples sentido de nomear objetos) e de modo mais importante a gramática (a habilidade de descrever eventos) podem-se desenvolver bastante facilmente por meio de processos darwinianos convencionais. Portanto, longe de surgir integralmente sendo o resultado de uma macro-mutação como sugerido por Chomsky e outros lingüistas, a língua pode ter evoluído parte por parte (mesmo que rapidamente).⁴

Assim, para esses mesmos autores, a função básica da linguagem consiste em manter a união de um grupo. Concluem os autores que a linguagem se produz num

⁴ Tradução nossa.

contexto social e tem um significado social que nos constitui membros de uma comunidade e reflete suas características culturais.

Esse discurso sobre a origem da linguagem dentro do item aprendizagem e aquisição de segundas línguas está justificado porque, na opinião desta autora, o conhecimento sobre as nossas origens e sobre como os seres humanos temos evoluído em termos da aquisição da linguagem é uma informação muito valiosa que pode proporcionar pistas e desenvolver uma reflexão também sobre como ensinar uma segunda língua.

Como se acaba de ver, a linguagem cumpre uma função primordialmente social e constitui um produto cultural que se adquire naturalmente. É claro que nesse caso se está falando da primeira língua, mas essa afirmação concorda, pelo menos em parte, com as teorias de Krashen, que argumenta que a segunda língua deve ser adquirida naturalmente como a primeira (para esse autor “naturalmente” é sinônimo de “inconscientemente”) e, em parte, com Chomsky que vai além e afirma que existe uma gramática universal e um dispositivo de aquisição de linguagem inatos, o que explica que todos os seres humanos aprendam a língua materna “naturalmente”.

Como podemos observar, os lingüistas apresentam posturas diferentes no que se refere ao desenvolvimento de competência numa segunda língua. Mostramos a seguir argumentos de diversos autores.

Krashen (1995, p. 9-56) nos apresenta cinco hipóteses de aquisição de segundas línguas, algumas delas em certa harmonia com as teorias evolucionistas de aquisição de línguas que nos apresentam Barrett, Dunbar e Lycett. Estamos falando da hipótese da aquisição natural ou inconsciente, a hipótese da ordem natural de aquisição de estruturas gramaticais, a hipótese do “*input*” (segundo a qual a aquisição de língua se produz mediante a compreensão de linguagem que contém estruturas um pouco mais além do nosso nível normal de competência ($i + 1$) com ajuda do contexto ou de informação extralingüística), e a hipótese do filtro afetivo, que não deixa de fazer referência a nossa situação de seres sociais. Somente a hipótese do Monitor guarda relação com a “aprendizagem”, entendendo aprendizagem como um modo consciente de se desenvolver competência em segundas línguas. Em resumo, para Krashen,

basicamente, a melhor forma de desenvolver competência numa segunda língua é pela “aquisição”, mesmo que os adultos tenham a possibilidade de “aprendê-la” em contextos educativos institucionais.

ELLIS (1985, p. 6), por seu lado, define aquisição de segundas línguas como “... processos conscientes ou subconscientes por meio dos quais uma língua que não a materna é aprendida em um contexto natural ou assistido. Ela cobre o desenvolvimento da fonologia, do léxico, da gramática e do conhecimento pragmático, mas tem sido mormente confinada à morfossintaxe. O processo manifesta características tanto invariáveis como variáveis.”⁵ Ellis reconhece também que existe uma grande variabilidade no que se refere a como os aprendizes adquirem uma segunda língua dependendo da idade, aptidão, estilo cognitivo, motivação e personalidade e também nas estratégias utilizadas na internalização, produção e comunicação da L2. Pergunta-se se o “*input*” simplesmente ativa o dispositivo de aquisição de linguagem ou se, pelo contrário, modela e controla a aprendizagem. Ellis também coloca a possibilidade de que exista uma ordem natural de aquisição de línguas pelos surpreendentes resultados obtidos em algumas pesquisas a este respeito.

Outros autores tais como LARSEN-FREEMAN e LONG (1994, p. 15) ressaltam que nos tempos recentes o interesse dos pesquisadores centra-se mais no “ensino” da língua, do que na “aquisição” de segundas línguas. Esses autores afirmam que (op. cit., p. 277) mesmo que o “*input*” compreensível seja necessário e suficiente para a Aquisição de Segunda Língua (ASL), o ensino pode simplificar a tarefa de aprendizagem, modificar os processos e seqüências da aquisição, acelerar o grau de aquisição ou melhorar a qualidade e nível final que se atinge na Segunda Língua (SL). Isso me lembra da experiência de tocar um instrumento musical de ouvido ou sabendo solfejo.

Vemos então que podemos aprender uma segunda língua “naturalmente”, mas a maior parte da aprendizagem de segunda língua acontece na sala de aula. Muito mais no caso da produção de textos escritos na L1 e na L2, que se trata de uma aprendizagem formal, que não pode ser adquirida naturalmente.

⁵ Tradução nossa.

Dado que a produção de textos escritos vem a ser mais necessária no terreno acadêmico, a sala de aula se torna o meio natural para sua aprendizagem. Com efeito, para o aprendiz de L2, quanto mais elevado seja seu nível cultural, mais é preciso conhecer as retóricas acadêmicas específicas da expressão escrita do seu âmbito de atividade. O mesmo acontece com qualquer outro profissional qualificado. Podemos afirmar também que, obviamente, a produção de textos escritos ajuda a adquirir a L2, mas aí se estaria em contradição com as teorias de Krashen, que afirma que a aprendizagem não se pode transformar em aquisição. É verdade que se consideramos a aquisição de um modo rígido, isto é, como um processo natural de atingir conhecimento, obviamente a produção de textos estaria fora de questão na aquisição de L2.

Felizmente, na atualidade, poucos seguem posturas conceituais rígidas nesse sentido, até porque as pesquisas não apresentam resultados contundentes numa direção específica. Em parte por não serem pesquisas estritamente rigorosas. Os dados que temos apontam na direção de que com a aprendizagem formal de uma segunda língua, aumenta a velocidade com que os aprendizes adquirem uma língua e, provavelmente, os efeitos benéficos na consecução do último nível.

2.2 DIFERENÇA ENTRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Este ponto se concatena com o anterior, que se referia basicamente à linguagem oral. Vamos tentar esclarecer nesta seção o que são a linguagem oral e a linguagem escrita e até que ponto são aspectos da linguagem tão opostos como pareceria numa primeira visão.

A expressão escrita é de muito mais recente aparição no panorama humano: “pequenas mudanças em sistemas de comunicação podem ter efeitos desproporcionais na cultura humana, como ilustrado pela invenção da escrita cerca de 5.000 anos atrás ou muito mais recentemente pela invenção do e-mail e da Internet. De fato, é a criação

de sistemas mais efetivos de comunicação que é largamente responsável pelos efeitos cumulativos da cultura...”⁶ (CORBALIS, 2004, p. 549).

Tudo indica que nas origens da linguagem, nossos antepassados utilizassem gestos para serem compreendidos. Esse costume sobrevive até a atualidade. Da mesma maneira, hoje em dia quando nos expressamos oralmente numa língua estrangeira, os gestos também ajudam. Os textos orais têm uma realização multi-sistêmica (palavras, gestos, mímica, prosódia). Os textos escritos se servem de outras características equivalentes aos gestos e outros elementos paralingüísticos. Com efeito, os textos escritos não se compõem unicamente de alfabeto, também se compõem de fotos, ideogramas, ícones do computador, grafismos de todo tipo.

Segundo MARCUSCHI (2005, p. 17) “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia”. O mesmo autor também afirma que mais do que identificar primazias entre oralidade e escrita, o importante é esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita ou falada) de um modo geral. Ele fala, também, de duas modalidades de uso, de fato considera que o aluno ao dominar a escrita, se torna “bi-modal”, isto é, fluente em dois modos de uso.

Marcuschi diferencia entre práticas sociais (oralidade e letramento) e modalidades de uso da língua (fala e escrita) que vão da fala até a escrita em um continuum sócio-histórico de práticas e define fala como uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Define a escrita como:

A escrita seria um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2005, p. 26).

⁶ Tradução nossa.

Nesse contexto, Marcuschi afirma também que o oral não é mais ou menos importante do que a escrita, que não requer menor esforço cognitivo mas sim menor conhecimento. Por outro lado, a escrita não é a fala por escrito.

2.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM L2

Nesta seção tratamos de aspectos do ensino de produção de textos em L2, começando por uma evolução histórica através dos diferentes métodos de ensino. Depois descrevemos a evolução do ensino da escrita independentemente do ensino de L2. Finalmente, discorremos sobre aspectos teóricos importantes nessa área.

2.3.1 Evolução Histórica

Aqui discorremos sobre o ensino da produção de textos escritos em L2 nas diferentes abordagens e métodos de ensino. Antes de mais nada, cabe definir o que se entende por esses dois termos. ANTHONY (apud BROWN, 1987, p. 14) define método como “... um plano geral para a apresentação sistemática da língua baseado numa abordagem selecionada.”⁷ Segundo o mesmo autor, abordagem é “...um conjunto de pressupostos que tratam da natureza da língua, da aprendizagem e do ensino.”

Os métodos e abordagens de ensino de línguas refletem a diversidade de pontos de vista sobre ensino e aprendizagem (LARSEN-FREEMAN 2000, p. 4). Por essa razão, é importante realizar um passeio pela história do ensino de línguas para se ver como tem sido tratada a produção de textos escritos em L2, com o intuito de interpretar e compreender qual é o estado d’arte na sala de aula de hoje.

Com anterioridade ao século XX, segundo CELCE-MURCIA (2001, p. 3) as bases metodológicas sobre como ensinar línguas têm oscilado entre dois caminhos básicos: fazer com que os aprendizes usem a língua (i.e., falar e compreender) e fazer com que os aprendizes analisem a língua (i.e., aprender regras gramaticais). Poderíamos afirmar que esse tem sido o caso inclusive até durante boa parte do século XX.

⁷ Tradução nossa.

Durante séculos no mundo ocidental, aprender uma língua estrangeira era sinônimo de aprender latim e grego seguindo o Método Clássico, isto é, estudo da gramática, vocabulário, tradução de textos e exercícios escritos. Com efeito, no ensino do Latim podemos observar essas duas tradições metodológicas que assinalávamos acima: o ensino do latim como língua oral e de comunicação entre eruditos e as pessoas educadas ou o ensino do latim de um modo analítico a partir da Renascença.

No século XIX se pratica o método chamado de Gramática-Tradução para o ensino de línguas estrangeiras; na verdade poderíamos dizer que se trata de uma continuação do Método Clássico, mas com línguas modernas. LARSEN-FREEMAN (2000, p. 11-22) afirma que no método gramática-tradução se exercita a escrita com uma dupla finalidade, para traduzir, ou para responder perguntas sobre um texto. A letra impressa tem uma maior importância do que a linguagem oral. A linguagem literária é considerada melhor. A gramática se apresenta dedutivamente, é necessário memorizar listas de vocabulário. Pratica-se a composição: o professor proporciona um tema, normalmente relacionado com o texto lido, ou é necessário realizar um resumo desse mesmo texto, os testes são escritos. Apesar de ser um método no qual a letra impressa tem mais valor, não desenvolve a produção de textos.

Na segunda metade do século XIX, devido ao progresso científico, técnico (construção de grandes obras, máquina de vapor, ferro-carril), e social (revolução industrial, generalização das escolas e cultura urbana), os continentes e os países se aproximam e as pessoas têm uma maior necessidade de se comunicar. Contempla-se como necessário falar línguas e não somente lê-las ou traduzi-las. Por outro lado, a recém aparecida ciência da fonética (1886 marca a criação da International Phonetic Association por Sweet, Viëtor e Passy) contribui para que se valorize exponencialmente a linguagem oral e se apliquem os conhecimentos de fonética ao ensino de línguas. Produz-se, portanto, um movimento de reforma no ensino de línguas que privilegia os aspectos orais das línguas. Nesse contexto se desenvolve o Método direto de Sauveur e Berlitz, que preconiza a supremacia da língua oral frente à língua escrita, assim como o uso da língua alvo na sala de aula. A escrita converte-se numa habilidade a se desenvolver depois de se aprender a falar. O vocabulário se

prática em frases inteiras, a gramática se ensina indutivamente. Quando o professor pede aos alunos para escreverem um parágrafo, este trata de aspectos trabalhados em sala de aula.

Como podemos observar, tanto no método gramática-tradução quanto no método direto, o tratamento da produção de textos escritos não existe como um ensino específico, já que o assunto se reduz a fazer tradução, responder perguntas por escrito sobre um texto ou praticar algum aspecto visto na sala de aula. Porém, ambos os métodos são ainda utilizados no século XX, o método gramática-tradução porque é mais fácil de implementar quando os professores não conhecem muito bem a língua estrangeira e o método direto porque tem como sucessor nos anos 50 o método Áudio-lingual.

Ampliando nosso percurso a tempos mais recentes do século XX, vemos que as constantes sobre produção de textos escritos perduram nos diferentes métodos e abordagens. O método Áudio-lingual considera também a primazia da linguagem oral frente à linguagem escrita, deve-se seguir “uma ordem natural” de aprendizagem consistente em “ouvir-falar-ler-escrever”. Os aprendizes escrevem o que já foi introduzido oralmente, como para fixar o aprendido sem prestar muita atenção ao contexto ou significado, mas à forma, uma forma, aliás, presa numa férrea estrutura gramatical para se evitarem erros.

Durante a década dos 70 produz-se uma efervescência de métodos de ensino que são o contraponto do áudio-lingüismo: a correção do erro já não é tão importante, destacam-se aspectos afetivos do ensino de línguas e tenta-se relaxar, desinibir, motivar, compreender o estudante, associar aprendizagem a aspectos mais naturais de aquisição de línguas, aspectos todos ignorados até aquela época. Porém, em geral, esses são métodos que simplesmente trabalham mais algum aspecto específico do ensino de línguas. Ressaltam novamente a expressão oral acima da escrita ou não desenvolvem um ensino nem explícito nem sistemático. Na tabela abaixo apresenta-se um resumo de como os principais desses métodos tratam do ensino da escrita.

TABELA 1 – PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS MÉTODOS DOS ANOS 70 E INÍCIO DOS 80

METODO	AUTOR	ANO	PRODUÇÃO DE TEXTOS
The Silent Way	Gattegno	1972	Escrever depois de falar ou ler
Community Language Learning	Curran	1972	Não especificado
Total Physical Response	Asher	1977	Primazia da linguagem oral frente a escrita
Suggestopedia	Lozanov	1979	Composições imaginativas
The Natural Approach	Krashen Terrel	1983	Primazia da linguagem oral <i>Input</i> compreensível

Somente com a chegada da Abordagem Comunicativa, que tenta integrar desde o início habilidades de expressão e compreensão, a produção de textos escritos vira objeto de atenção. Os aprendizes de línguas trabalham aspectos discursivos escritos e, portanto, a coesão e a coerência se tornam importantes. O leitor tem que compreender o escritor e o escritor tem que escrever para o leitor. Segundo Larsen-Freeman, o significado já não reside exclusivamente no texto, mas se consegue através da negociação entre leitor e escritor.

Mesmo estando clara a teoria, o tipo de atividades que se propõem ao estudante para desenvolver a escrita não é condizente com essa teoria. Veja-se, por exemplo, parte da descrição de um exercício de produção de texto achado em LARSEN-FREEMAN (2000, p. 123). Numa aula comunicativa se propõe a atividade “quem pensa que vai ganhar as eleições”. Essa atividade cumpre os pressupostos das atividades comunicativas: existe uma lacuna de informação (*information gap*), segue um propósito (dar opinião), e vai ter um retorno e uma audiência porque vai ser lida na sala de aula. No entanto, dado que o currículo comunicativo está organizado por noções e funções, na verdade, o resultado final converte-se numa prática da “predição” gramaticalmente orientada (provavelmente prática do futuro). Não se explica como redigir um texto fora dessa determinada estrutura gramatical, isso se faz sozinho em casa. Em sala de aula, o que há é comunicação oral. O exercício escrito fica desvirtuado.

Mesmo que o ensino de produção de textos escritos esteja intimamente associado ao ensino de línguas, especialmente em países como Brasil ou Espanha, nos últimos tempos existe toda uma corrente pedagógica que considera a língua estrangeira como um meio para aprender outras disciplinas e não como um fim em si mesma. Trata-se da instrução baseada no conteúdo (*content-based instruction*) ou em tarefas (*task-based*).

2.3.2 Evolução Independente

Fora das abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira, ocorre uma evolução independente do ensino da escrita em L2. Segundo SILVA e MATSUDA (2001, p. xiii), “Uma das razões pelas quais o ensino da escrita em segunda língua tem sido relativamente desconhecido para os especialistas em escrita em geral é que a escrita em segunda língua a partir de meados dos anos 1960 tem, largamente, evoluído separadamente como um sub-campo do Ensino de Inglês para Falantes de outras línguas (TESOL).”⁸ Mesmo que a produção de textos escritos em L2 tenha sido contemplada como uma mais das habilidades nas diferentes abordagens e métodos de ensino de línguas, como já se comentou num ponto anterior, a realidade é que este aspecto tem sido desenvolvido também separadamente.

Com efeito, devido ao aumento tanto da imigração em geral quanto de alunos estrangeiros nas universidades americanas, a partir dos anos sessenta se apresenta a necessidade de se criarem cursos para alfabetizar e para preparação para exames escritos de acesso à universidade para dar conta da nova situação.

A produção de textos escritos, mesmo quando tratada separadamente como um sub-campo do ensino de LE/L2, não tem deixado de estar influenciada pelas mesmas correntes lingüísticas, psicológicas e pedagógicas que as abordagens e métodos de ensino de línguas em geral. Assim, nos anos 60, o resultado da mistura do estruturalismo com o behaviorismo produziu a composição controlada (*controlled composition*). Era dedicada uma maior atenção à estrutura da frase do que à coerência do texto como um todo. Ainda não existia o conceito de discurso ou de texto. A

⁸ Tradução nossa.

produção de texto escrito, desde um segundo plano, servia como práticas de estruturas. De fato, PINCAS (2001, p. 1) entende “writing” como uma questão de formação de hábito, em termos de “controlled composition” e “multiple substitution” estritamente.

Inclusive KAPLAN (2001), que vê a necessidade de saltar da sentença ao parágrafo, não é contrário ao estímulo da criatividade e imaginação. No entanto, esse autor é partidário de um ensino bastante estruturado no estilo de Pincas de reconhecer o texto e centrar-se em modelos e nos aspectos formais. Acredita que a seqüência de pensamento e a gramática estão relacionadas numa língua dada e que certas estruturas lingüísticas se compreendem melhor como partes de estruturas lógicas. Por sua parte, Kaplan começa a explorar a necessidade de se refletir sobre temas tais como os antecedentes culturais dos aprendizes de línguas e como esses antecedentes influenciam a produção de textos.

As obras de Chomsky, apesar de terem um forte conteúdo estrutural, apresentam outro ponto de vista sobre a linguagem. A competência do falante é um conceito importante a partir de agora. Só que, como diz Krashen, Chomsky ainda vê a linguagem como um “produto”.

No final dos anos 60 e começo dos 70 aparece o conceito de escrita processual (*process writing*) como reação à gramática e à atenção a outras características textuais. Ressalta-se mais o processo na composição. Está-se produzindo uma mudança no paradigma da lingüística e da psicologia.

Em mais uma das seqüências pendulares no avanço do conhecimento humano, a área da psicologia entra num período de reflexão, no qual se debatem temas tais como: processamento da informação, resolução de problemas, descrição das estratégias utilizadas por aprendizes e expertos, etc. Os humanos já não são conjuntos de hábitos mas sujeitos que passam o dia refletindo, usando estratégias, buscando soluções e processando informação.

Nesse momento, ZAMEL (2001)⁹ e posteriormente RAIMES (2001)¹⁰ entram em cena se perguntando qual o processo que seguem na produção de textos escritos em

⁹ Artigo originalmente publicado em 1976.

¹⁰ Artigo originalmente publicado em 1985.

L2 os “bons” e os “maus” escritores com a idéia de identificar tanto as estratégias utilizadas pelos sujeitos quanto as dificuldades com que se encontram. Ao mesmo tempo, estudos de produção de textos escritos em L1 tentam-se aplicar em L2.

É verdade que nos 70 e 80 se produzem também estudos de análise do discurso e de lingüística textual que fazem com que o nosso pêndulo não deixe de funcionar e que corrigem também os excessos do processo: a forma também existe! Assim, CONNOR (2001, 75-90) utiliza a lingüística textual para analisar os textos de um ponto de vista baseado na oração (*sentence-based*) mas também centrado no processo (*process-centered*).

Na última década do século XX, produz-se um intento de unificar de novo SLW com TESL (SILVA e MATSUDA, 2001, p. xix). Talvez se intua que o ensino de produção de textos em L2 deva decorrer indissociavelmente do ensino de uma segunda língua.

2.4 A TERMINOLOGIA

Nesta seção, após se conceituar Terminologia, discorreremos sobre os principais aspectos teóricos desse campo de conhecimento de relevância para esta pesquisa.

2.4.1 Conceituação da Terminologia

Ao delimitar-se o conceito de terminologia, a citação de MACIEL (2001, p. 40), parece particularmente expressiva: “Paradoxalmente *terminologia* é um termo que contradiz o ideal de univocidade perseguido por sua própria teoria tradicional”. Maciel está se referindo aos três significados atribuídos tradicionalmente ao termo terminologia, que se explicam na própria evolução da disciplina no século passado, desde os conceitos especializados passando pelo método até a teoria:

- Aspecto teórico: Terminologia como disciplina dedicada ao estudo científico dos conceitos e termos de especialidade.
- Aspecto prático: Terminologia como conjunto de diretrizes e princípios que regem a compilação de termos.

- Produto: Terminologia como conjunto de termos de uma área de especialidade.

Podemos afirmar que a terminologia tem uma função simbólica, já que representa o conhecimento especializado e uma função comunicativa que permite transferir o conhecimento especializado. Seu objeto de estudo são os termos.

A terminologia surge com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia como uma necessidade de transferência de conhecimentos e de comunicação entre especialistas. Nesse contexto se enquadram os trabalhos de Wüster, considerado o pai da terminologia moderna, que já desde a publicação da sua tese de doutorado mostra preocupação pelos termos das linguagens de especialidade e que desenvolve um método sistemático de trabalho terminológico. Em 1968 Wüster publicou *The Machine Tool: An interlingual dictionary of basic concepts*, que pretendeu que fosse um modelo para a elaboração de outros dicionários técnicos. Em trabalhos posteriores, foi evoluindo nas suas concepções sobre a terminologia até chegar ao que seria chamado posteriormente de Teoria Geral da Terminologia (TGT) por Felber, um dos seus discípulos.

2.4.2 Teoria Geral da Terminologia (TGT)

A TGT considera a Terminologia uma disciplina autônoma dotada de fundamentos próprios que tem por objeto de estudo os conceitos das diferentes disciplinas. O conceito precede a denominação. Os conceitos de um mesmo campo de conhecimento estabelecem relações formando o sistema conceitual dessa matéria.

O conceito de termo é semelhante ao de signo lingüístico de Saussure:

- Termo = conceito + denominação
- Signo = significado + significante

É importante destacar que “a finalidade da terminologia na TGT consiste na normalização conceitual e denominativa monolíngüe ou plurilíngüe para garantir a precisão e a univocidade imprescindíveis na comunicação profissional”. (CABRÉ, 2005b).

Mas como afirma CABRÉ (2005a, sem paginação), não podemos nos esquecer de que Wüster, para lançar as bases da TGT, se baseou na elaboração do seu dicionário sobre maquinas ferramenta:

O material que Wüster tomou como universo de observação para descrever suas características corresponde ao material de seu dicionário, um dicionário elaborado com finalidades precisas (tornar disponível um recurso terminológico para a comunicação internacional entre profissionais que permitisse uma comunicação interlingüística sem ambigüidade).¹¹

Por esse motivo, concebeu os especialistas como terminólogos e se aproximou onomasiologicamente dos termos, isto é, indo do conceito à denominação.

2.4.3 Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)

Devido a mudanças sociais (maior difusão do conhecimento), mudanças lingüísticas (aumento do intercambio plurilíngüe, novos enfoques lingüísticos), mudanças terminológicas (maiores necessidades denominativas, de intercâmbio lingüístico internacional, de funções) produzidas nas ultimas décadas, essa visão monolítica da terminologia não vem a ser tão explicativa quanto se precisa. Daí, desenvolve-se uma teoria mais flexível, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) num intento de se explicar fenômenos não contemplados pela TGT. O enfoque que Maria Teresa Cabré propõe como ponto de partida é considerar a Terminologia como um conjunto de necessidades e de práticas. Isto é, vamos descrever do que estamos falando antes de propor uma teoria estática porque existe uma realidade de práticas terminológicas diversificadas que se impõe. Essa posição não deixa de ser uma aproximação científica ao objeto de estudo: observar, descrever, generalizar.

Segundo CABRÉ (2005b) as bases da TCT poderiam resumir-se deste modo:

- As unidades terminológicas (UT) são poliédricas (pode-se acessar as UT a partir de várias portas: lingüísticas, cognitivas e sócio-comunicativas). Portanto, as UT são multidisciplinares.
- As UT se estudam dentro do discurso e variam dependendo dos textos.
- Os textos especializados apresentam variação horizontal e vertical.
- As UT apresentam variações tanto denominativas quanto conceituais.

¹¹ Tradução nossa.

- A sinonímia é um fenômeno real dentro da comunicação especializada natural.
- O enfoque é descritivo e somente prescritivo quando seja necessário.
- Os objetivos da terminologia, além da normalização, são variados. Entre eles podem-se incluir a tradução, a normalização, a harmonização, a documentação, a transmissão de informação, etc.

2.4.4 Terminologia e Interdisciplinaridade

Um aspecto importante que faz parte da natureza intrínseca da terminologia é a interdisciplinaridade. Embora existam diferentes aproximações à Terminologia, todos os autores coincidem em considerá-la interdisciplinar de um modo ou outro.

ARNTZ e PICHT (1995, p. 22) afirmam que “A ciência da terminologia está concebida de maneira transdisciplinar. Guarda relações especialmente estreitas com a lingüística, o conjunto das ciências e suas aplicações, a filosofia, a informação e documentação, a lingüística computacional e a engenharia do conhecimento”¹².

KRIEGER (2001, p. 24) diz: “A Terminologia, enquanto área de estudos que se ocupa da natureza, da constituição dos termos e da multiplicidade de aspectos do seu funcionamento, caracteriza-se por sua natureza multidisciplinar. Essa concepção, já presente em Wüster, leva-o a situá-la na convergência da Lingüística, da Lógica, da Ontologia, das Ciências da Informação e das diferentes áreas do conhecimento científico”.

CABRÉ (1993, p. 72) afirma que: “A interdisciplinaridade da terminologia vem, portanto, determinada pelas características das unidades terminológicas, que são ao mesmo tempo unidades da linguagem (a lingüística), elementos de cognição (a ciência cognitiva) e veículos de comunicação (a teoria da comunicação). Os termos aparecem nas comunicações especializadas (a documentação) e costumam ser tratados informaticamente na atividade terminográfica (a informática)”¹³.

¹² Tradução nossa.

¹³ Tradução nossa.

2.4.5 A Unidade Terminológica

O conceito de unidade terminológica ou termo não é único, varia segundo a aproximação teórica à terminologia e o conceito de texto que se defendam. Na TGT, as unidades terminológicas se compõem, como já vimos, de denominação e conceito, numa sorte de moeda de duas faces. A própria CABRÉ no seu livro *La Terminología: Teoría, metodología, aplicaciones* (1993) defende essa mesma estrutura do termo.

Posteriormente Cabré evolui e passa a considerar na TCT que as unidades terminológicas têm um caráter poliédrico, isto é, podem ser estudadas de três pontos de vista (três portas de acesso): o cognitivo (o conceito), o lingüístico (a denominação) e o comunicativo (a situação), ou seja, adicionam-se aspectos discursivos às UT.

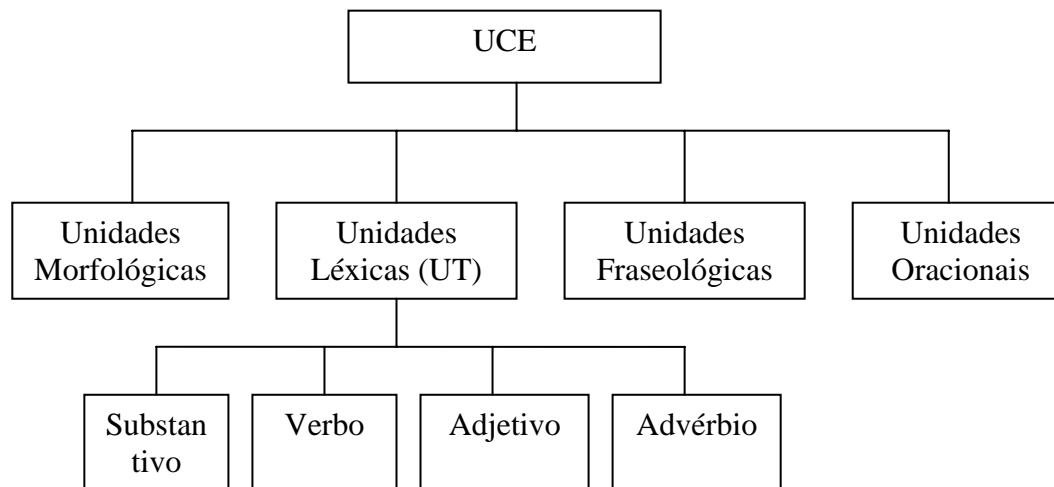
Sempre do ponto de vista de Cabré, essas unidades terminológicas são unidades lingüísticas mínimas e autônomas que de fato se consideram *unidades léxicas de uso especializado*. “As unidades terminológicas nunca o são abstratamente, ao contrário, adquirem valor terminológico em uso dentro de um domínio especializado. Adquirir um valor terminológico em uma área de conhecimento supõe ativar um sentido preciso pré-estabelecido pelos especialistas dessa área”¹⁴ (CABRÉ, 2002a, p. 5).

Paralelamente, mas usando uma terminologia diferente, BARBOSA (2005, p. 2) afirma: “...que uma unidade lexical não é termo ou vocábulo, em si mesma, mas, ao contrário, está em *função “termo”* ou em *função “vocábulo”*, ou seja, o universo de discurso em que se insere determina o seu estatuto, em cada caso”.

Como ilustrado na figura abaixo, as unidades terminológicas na TCT se encontram inseridas num conceito mais amplo, aquele das Unidades de Conhecimento Especializado (UCE). As UCE constituem os nódulos de conhecimento de um texto ou fazem parte deles. Esses nódulos sempre contêm uma unidade terminológica.

¹⁴ Tradução nossa

FIGURA 1 – TIPOS DE UNIDADES DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO



FONTE: traduzido de CABRÉ, 2002a, p. 11.

CABRÉ (2002a, p.11-12) também afirma que, do ponto de vista estrutural, as UCE podem coincidir com morfemas (-itis, -ico) palavras monolexêmicas (draft, audience, purpose), sintagmas (multiple substitution, contrastive rhetoric), orações e textos.

2.4.6 Conceitos e Relações Conceituais

Os conceitos, de acordo com Cabré, constituem a porta cognitiva das unidades terminológicas. Seguidamente procederemos a descrevê-los.

A norma ISO WD704.1 define conceito como “uma unidade de pensamento ou construto mental com o qual categorizados um objeto”. Mas poderíamos dizer também que o conceito não é apenas uma unidade de pensamento, é uma unidade de conhecimento dentro da linguagem de especialidade, na qual todos os conceitos estão inter-relacionados, constituindo uma área de conhecimento.

Consideram-se objetos qualquer coisa percebida ou concebida pelo homem e podem ser concretos, abstratos ou imaginários. As propriedades específicas de um objeto ou comuns a um conjunto de objetos são abstraídas como características. Essas características são necessárias para a análise dos conceitos, na construção do sistema de conceitos, na formulação de definições e na formação de designações.

A seguir se descreverão algumas das características relacionadas com os conceitos, sempre seguindo a norma ISO citada anteriormente.

Começaremos definindo o que é intensão e extensão. Intensão é o conjunto de características que são agrupadas para formar o conceito. A intensão é o que delimita um conceito selecionando os objetos que podem ser incluídos dentro desse conjunto. Extensão são os objetos considerados como conjunto e conceitualizados em um conceito.

Outro aspecto importante a definir são as características essenciais e não essenciais dos conceitos. As características essenciais são aquelas características indispensáveis para a compreensão do conceito em um determinado campo de conhecimento; as não essenciais não alteram a compreensão desse conceito.

Por último tratamos das características delimitadoras dos conceitos. Essas características assinalam as diferenças que distinguem um conceito, só podemos compreender ou definir um conceito se conhecermos as características que o diferenciam dos outros.

Relações entre conceitos

Como já comentamos no início, os conceitos não existem separadamente, mas enquanto relacionados entre si numa área de conhecimento. As relações entre os conceitos determinam a estrutura básica do sistema de conceitos.

As relações usadas mais frequentemente para desenvolver sistemas de conceitos são:

- Hierárquicas:

Numa **relação hierárquica** os conceitos são organizados em níveis nos quais o **conceito superordenado** é sobreposto a pelo menos um **conceito subordinado**. Os conceitos subordinados que estão no mesmo nível e têm o mesmo critério de subdivisão são chamados de **conceitos coordenados**.

CABRÉ (1993, p. 202) chama essas relações de relações lógicas baseadas na semelhança entre os conceitos. Os conceitos podem ser combinados criando campos semânticos ou comparados. Com a comparação se produzem dois tipos de relações: genéricas e partitivas.

As **relações genéricas** supõem que um conceito é mais geral do que outro. A intensão do conceito subordinado inclui a intensão do conceito superordenado e mais alguma característica própria.

Uma relação entre conceitos se considera **partitiva** quando o conceito superordenado representa uma unidade inteira e o conceito subordinado parte dessa unidade. Nesse caso, as relações entre os conceitos subordinados são de **coordenação**.

- Associativas:

As **relações associativas** se produzem quando se pode estabelecer uma conexão temática entre os conceitos baseada na experiência. CABRÉ (1993, p. 206) chama estas relações de ontológicas já que não estão baseadas na semelhança entre conceitos mas na proximidade situacional no espaço ou no tempo.

Podem-se reconhecer diferentes tipos de relações associativas: causa-efeito, produtor-produto, etapas de um ciclo, item concreto – composição / material, etc.

2.4.7 Textos Especializados

Nesta seção vamos tratar da última porta de acesso às unidades terminológicas, a que Cabré na TCT denomina porta comunicativa ou discursiva: a comunicação especializada e o texto especializado.

CABRÉ (2000, p. 205) defende o uso do termo “comunicação especializada” frente ao de “linguagem de especialidade” porque, segundo a autora, representa melhor os aspectos comunicativos do texto especializado:

Apesar do uso freqüente que tem sido feito da expressão “linguagens de especialidade” para se referir aos recursos lingüísticos usados na codificação dos textos especializados, não é absolutamente um fato evidente que existam linguagens autônomas específicas para comunicar as matérias de especialidade. Porém, podemos constatar facilmente que as características das situações comunicativas consideradas especializadas discriminam a confecção dos textos que nelas se produzem. Também podemos observar que os textos produzidos nestas situações de especialização mostram características que outros tipos de textos não têm.”

Essa afirmação está em desacordo com a definição de linguagem de especialidade conceituada em ARNTZ e PICHT (1995, p. 28): “A linguagem de especialidade é uma área da linguagem que aspira a uma comunicação unívoca e livre

de contradições numa área de especialidade determinada e que encontra um suporte decisivo na terminologia estabelecida”. Evidentemente, essa definição está em dívida com a TGT, que dá por certa a relação unívoca entre conceito e denominação na linguagem de especialidade.

Apesar das controvérsias, todos os autores concordam que existem diferenças definitivas entre linguagem/texto de especialidade e linguagem comum/não especializada:

- Uma das diferenças óbvias reside no léxico. Assim BALDINGER (apud ARNTZ e PICHT, 1995) representa a relação entre o léxico geral e o especializado por meio de círculos concêntricos que vão de menos especializados ou próprios da linguagem comum no núcleo, a mais especializados nas áreas mais externas do círculo.
- Outro modo de diferenciar a linguagem comum da de especialidade e por meio do “tipo de texto” e o “grau de especialização” segundo modelo de HAHN (apud ARNTZ e PICHT, 1995). Nesse modelo não se apresenta uma oposição entre os dois tipos de linguagem, combinam-se o tipo de expressão (monólogo, diálogo, etc.) e os objetivos (comunicação prática, citação, fórmulas codificadas, etc.).
- Hoffmann (apud ARNTZ e PICHT, 1995) considera tanto a linguagem comum quanto as linguagens de especialidade como “sub-linguagens” de uma língua global. O mesmo autor chega a classificar os textos especializados segundo: o nível de abstração, a forma lingüística externa, o âmbito e os participantes na comunicação.

Podemos observar, a essa altura, que esses autores já contemplam alguns aspectos discursivos na linguagem de especialidade e não somente aspectos gramaticais.

De fato se reconhecem dois critérios para descrever a variação nos textos especializados:

- A variação **horizontal**, determinada pela **temática**
- A variação **vertical**, determinada pelo **grau de especialização**.

Segundo CABRÉ (2002b), todos os autores aceitam que os textos especializados utilizam aspectos da linguagem comum, mas guardam características próprias no referente a recursos léxicos, morfológicos e sintáticos. As divergências entre os autores se centram mais entre os que consideram que se trata de uma questão de grau, e os que pensam que se tratam de dois tipos de objetos diferentes, especializado ou não especializado.

Para Cabré (2000), que se situa na posição de analista para se aproximar ao texto como objeto de estudo, o que determina que um texto seja uma comunicação especializada é:

- a especificidade do tema, não pelo conteúdo, mas por como se conceitualiza
- os interlocutores que participam no processo comunicativo: os emissores são especialistas, já os receptores podem ser mais diversificados
- as condições situacionais e funcionais próprias desse tipo de comunicação.

CABRÉ (2000, p. 212) enumera os aspectos mais representativos dos textos de especialidade:

- são textos essencialmente referenciais e basicamente denotativos;
- apresentam uma distribuição sistemática da informação;
- possuem um alto grau de restrição estrutural sintática, limitada a uns poucos propósitos comunicativos: descrever, argumentar, classificar e avaliar;
- apresentam um léxico específico que resume basicamente o conteúdo do texto;
- normalmente têm um índice de sistematicidade léxica superior a outros tipos de texto;
- tentam evitar a polissemia e usam uma fraseologia específica;
- em algumas áreas, usam unidades de sistemas não lingüísticos integrados no texto.

2.4.8 Mapas Conceituais

Os mapas conceituais são uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento. Foram desenvolvidos por Novak nos anos setenta baseando se na aprendizagem significativo de Ausubel. Consistem numa representação gráfica de um conjunto de conceitos em que estabelecem relações entre eles.

A estrutura básica de um mapa conceitual é:

- Conceito + relação + conceito

Essas estruturas são proposições: juntam dois conceitos por meio de uma frase de ligação. Maria Teresa Cabré considera que um terminólogo ou um tradutor deve ter um mapa conceitual do assunto sobre o qual vai trabalhar como um passo prévio que lhes permita estruturar o conhecimento. Os conceitos selecionados de um texto não deixam de ser os nódulos aos quais já fizemos alusão.

CABRÉ (1999, p. 144) afirma que “...para adquirir conhecimento o terminólogo se vale de documentação vária (obras especializadas, enciclopédias, tesouros, dicionários) e de consultas a especialistas (...) A projeção dos conhecimentos adquiridos sobre um esquema organizado, não necessariamente hierárquico, constitui um mapa conceitual da matéria. Esse mapa permite depois traçar as fronteiras do tema de trabalho e especificar a perspectiva a partir da qual se vai tratar o segmento temático delimitado”.¹⁵

Esse conjunto de nódulos conceituais e das suas relações forma a estrutura retórica de um texto no estilo da macroestrutura que propõe Van Dijk.

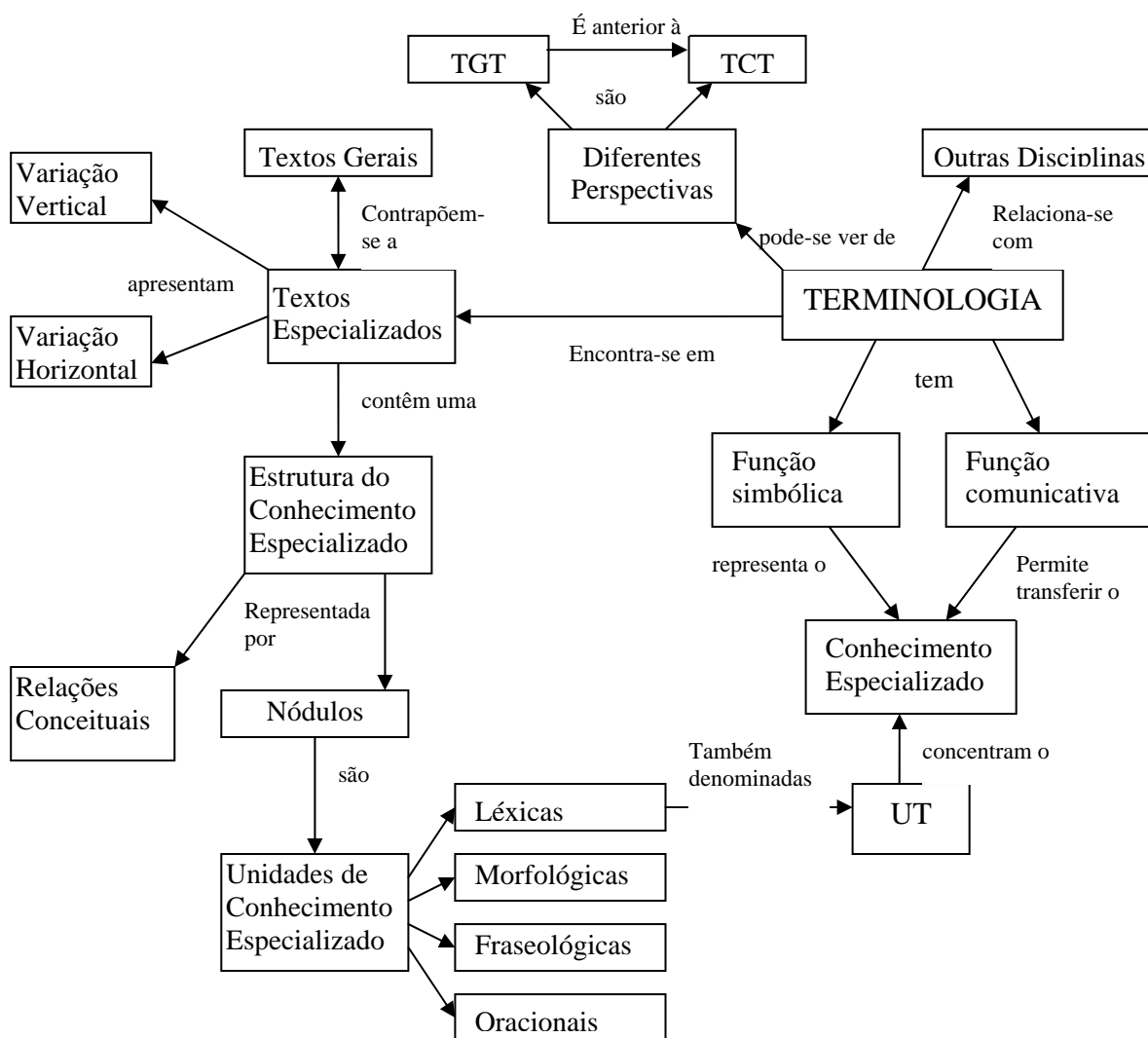
Poderíamos resumir os aspectos tratados nesta revisão da Terminologia defendidos por Cabré, reproduzindo parte de um mapa conceitual da Terminologia realizado por Tiara Puigi SOLER em 2004 e apresentado no curso ministrado por Cabré em fevereiro de 2005 no UnB LIV.

Este mapa representa com eficácia as ligações existentes entre os textos especializados e as unidades terminológicas, que são os nódulos na estrutura do conhecimento especializado. Também se mostra graficamente a função simbólica e

¹⁵ Tradução nossa.

comunicativa da Terminologia, assim como a relação com outras disciplinas. Estão refletidas igualmente no mapa as duas aproximações teóricas à Terminologia, a Teoria Geral da Terminologia e a Teoria Comunicativa da Terminologia. Este mapa cumpre a função de resumir graficamente o complicado enredo de inter-relações entre os componentes da Terminologia tratados na segunda parte da Revisão de Literatura.

FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL DE ASPECTOS DA TERMINOLOGIA



FONTE: traduzido e adaptado de SOLER (2005).

3 METODOLOGIA

Para se atingirem os objetivos da pesquisa, seguiram-se dois caminhos metodológicos: o primeiro consistiu numa pesquisa bibliográfica com o objetivo de se procurar informações para se realizar a revisão da literatura sobre produção de textos escritos em L2, tal como se reflete nos objetivos específicos 1 e 2. O segundo caminho consistiu numa pesquisa terminológica que ajudasse na consecução do objetivo 3, identificação e construção de sistema de conceito. Esse contato com a linguagem de especialidade através da leitura da literatura especializada proporcionou um embasamento lingüístico e teórico particularmente necessário nessa sistematização posterior.

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A seguir descrevem-se os passos adotados nessa fase da pesquisa.

3.1.1 Levantamento Bibliográfico

Nessa fase da pesquisa foi efetuada uma delimitação dos assuntos a serem pesquisados; a identificação, localização e levantamento das fontes para revisão de literatura sobre produção de textos escritos em L2; e a leitura do material.

O planejamento para o levantamento bibliográfico inicial foi confeccionado a partir de leituras preliminares no início da pesquisa. Os eixos fundamentais teóricos se baseavam no ponto de vista da produção de textos em L2 como produto ou como processo. Porém, essa etapa foi se aperfeiçoando e reformulando ao mesmo tempo em que se avançavam as leituras e se aprofundava nos conhecimentos específicos sobre o assunto, a produção de textos em L2, até se chegar ao que está apresentado nesta dissertação.

Identificar as fontes não resultou uma tarefa tão difícil quanto se podia esperar porque a realização das matérias do Mestrado, a consulta a revistas de Lingüística Aplicada tais como *TESOL Quarterly*, *Annual Review of Applied Linguistics*, a consulta a bancos de Dissertações e Teses da UnB e de Campinas, as buscas no

Scholar Google e a internet em geral ajudaram na composição de um esquema mental sobre o assunto e na seleção da bibliografia necessária para a pesquisa. Especialmente relevante e verdadeiro ponto de partida da procura bibliográfica foi o artigo de Silva e Brice publicado no *Annual Review of Applied Linguistics* (2004) 24, p.70-106 *Research in Teaching Writing*, assim como outros artigos de bibliografia sobre o assunto publicados periodicamente na revista *Journal of Second Language Writing*

A localização das fontes foi uma tarefa um pouco mais árdua, mas também teve a sorte de contar com ajuda de várias pessoas generosas: a minha orientadora, amigos pessoais brasileiros e espanhóis, colegas do Mestrado da UnB, uma bibliotecária da UnB que me introduziu ao magnífico banco de periódicos, revistas e publicações da CAPES, e a bibliotecária da Casa Thomas Jefferson filial Asa Norte, que procurou vários dos artigos antigos mais relevantes que marcaram uma mudança nos paradigmas da produção de textos escritos em L2. Além disso, a participação nos cursos organizados pelo LIV em fevereiro e março de 2005 lecionados por professores da monta de Ingedore G.V. Koch em *Linguística Textual*, Charles Bazerman especialista em produção de textos, gênero, e retórica contrastiva e Maria Teresa Cabré em *Terminologia*, foi vital, pois permitiu um acesso direto aos autores de algumas das fontes. Amazon (livraria “online”) proporcionou o resto das fontes.

A leitura da bibliografia selecionada acompanhou todo o processo da dissertação junto com os fichamentos, resumos e tomada de apontamentos, sem os quais teria sido impossível redigir o texto.

3.1.2 Fichamento para a Revisão de Literatura

Para a realização desta pesquisa, fizeram-se fichamentos bibliográficos iniciais com a idéia de se selecionar algumas primeiras leituras. Posteriormente, eliminaram-se aquelas nas quais se comprovou que o assunto não guardava relação direta com a pesquisa e mantiveram-se as que tinham, mesmo que não tenham sido usadas depois na dissertação mas que correspondiam com a bibliografia consultada. De todas elas se fez ficha de apontamentos.

As fichas bibliográficas utilizadas contêm vários dados importantes que facilitam a identificação do livro, revista, artigo de internet, etc. Nelas consta o autor, título da obra, local e data de publicação, editora, volume e o número de páginas, etc., seguindo-se as normas da ABNT. Também contêm observações de tipo geral que poderiam servir de ajuda na redação ou na consulta e registram a localização do exemplar e o número de registro quando se trata de uma biblioteca.

Essas fichas se realizaram em papel ao mesmo tempo em que se gravava a bibliografia no computador para facilitar a tarefa de reunir as referências bibliográficas no fim da dissertação.

FIGURA 3 – MODELO DE FICHA BIBLIOGRÁFICA

SILVA, T.; BRICE, C. Research in teaching writing. <i>Annual Review of Applied Linguistics</i> (2004) vol. 24, p. 70-106 Cambridge University Press
Artigo-resumo que contem bibliografia da pesquisa
Fotocópia do artigo em casa. Volume original completo em Thomas Jefferson Norte

Na ficha de resumo e apontamentos, em primeiro lugar, aparece a referência bibliográfica do mesmo modo que na ficha anterior. Registraram-se diversos tipos de informações, dependendo da pertinência e relevância da obra para a dissertação. Assim, podem aparecer resumos, notas pessoais, citações completas para serem transcritas na pesquisa, pequenos esquemas, etc. Aparecem também os assuntos e se atribui um número de ordem com a idéia de facilitar as citações no momento de redigir a dissertação.

FIGURA 4 – MODELO DE FICHA DE RESUMO E APONTAMENTOS

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michel H. <i>Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas</i> . Madrid: Gredos. 1994, p. 377
Na página 18 fala de L1/L2 o que serve para fundamentar o uso dos termos na Introdução.
Consideram que o ensino em sala de aula e a aquisição de forma natural de L2 produzem um resultado parecido nos aprendizes p. 276
Não existe paralelismo entre o ensino e a aquisição do aluno, mas o ensino faz com que aprenda uma L2 antes p 276.

O livro possui resultados de várias pesquisas	
O livro tem um glossário com termos em inglês e em espanhol	
Assunto: Aquisição de L2	Ficha nº 14

Nesse momento da organização foi necessário re-estruturar logicamente o trabalho. Com as leituras já feitas e as fichas classificadas por assuntos se poliu o plano inicial e se completaram aqueles aspectos que não haviam sido contemplados.

3.2 PESQUISA TERMINOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa terminológica monolíngüe na qual todos os artigos do corpus estão em inglês. Coletaram-se os termos (em inglês) desses textos e posteriormente se procuraram equivalências em português. A sistematização resultante da pesquisa terminológica sobre produção de textos escritos em L2 pretendeu facilitar o acesso a um marco geral teórico e pedagógico sobre produção de textos escritos em L2 que servisse de ponto de partida na prática docente ou investigativa.

Detalham-se a seguir as fases realizadas no desenvolvimento da pesquisa terminológica.

3.2.1 Estabelecimento do Corpus

A obra selecionada para o corpus foi a compilação de artigos editada por Tony Silva e Paul Kei Matsuda *Landmark Essays on ESL writing*. Trata-se de uma seleção de 16 artigos de diferentes autores sobre produção de textos escritos em L2, dos que se trabalharam os 8 mais representativos nesta pesquisa.

Várias razões se levaram em conta para selecionar essa obra. Em primeiro lugar, tratam-se de artigos especializados, escritos por autores de reconhecido mérito no campo da produção de textos em L2. Em segundo lugar, parecia uma tarefa acessível trabalhar com um livro só ao invés de se perder na enorme quantidade de textos susceptíveis a serem selecionados.

Por outro lado, *Landmark Essays* está escrito em inglês, assim como a maioria dos estudos e pesquisas sobre produção de textos escritos em L2. A seleção de um único idioma no corpus permite uma maior coerência à hora de estudar a linguagem de

especialidade e de coletar termos, porque a possibilidade de se ajustarem os conceitos aos termos é maior. Ao mesmo tempo, considera-se importante dentro dos trabalhos terminológicos trabalhar-se na língua original, na língua das fontes.

Apesar do título (*Landmark Essays in ESL*), essa obra agrupa uma coleção de artigos que tratam tanto de *ESL Writing* quanto de *L2 Writing* tal como é explicado na introdução do livro pelos autores: “O presente volume é uma tentativa de diminuir essa lacuna [entre a pedagogia e a pesquisa sobre a escrita em L1 e L2] oferecendo uma revisão de como o ensino da escrita em segunda língua tem se desenvolvido ao longo das quatro últimas décadas. Aqui se reúnem 16 artigos que tratam de várias questões dentro da escrita em segunda língua em geral e ESL em particular”¹⁶ (SILVA e MATSUDA, 2001, p. xiv).

A seleção dos artigos contidos no livro está elaborada a partir de uma ampla base de dados de artigos, livros, capítulos, etc., dos próprios autores sobre produção de textos em L2. Os citados artigos representam o estado da arte e contextualizam o avanço nas teorias sobre ensino de produção de textos em L2 a partir dos anos 60 até hoje e são artigos que se consideram básicos para se compreenderem os diferentes aspectos relacionados com a produção de textos em L2 e de autores representativos altamente especializados e reconhecidos internacionalmente dentro deste campo: Pincas, Kroll, Leki, Connor, Matsuda, Zamel, Raimes, etc., cumprindo-se, portanto, outro dos requisitos de seleção: obras recomendadas por especialistas. Esses artigos se encontram enquadrados dentro de uma coleção que se dedica a compilar trabalhos relevantes que possam proporcionar uma idéia geral sobre um assunto determinado e constituem um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas.

A importância e representatividade dos compiladores estão demonstradas pelas obras que assinam e porque:

- Matsuda, além de ser professor de composição, retórica e lingüística, edita a revista *On Second Language Writing* e organiza o “Symposium” bianual sobre produção de textos em L2.

¹⁶ Tradução nossa.

- Silva, além de ser professor de produção de textos em ESL, edita junto com Iona Leki o *Journal of second language Writing*, coorganiza o “Symposium” bianual sobre produção de textos em L2. Tem feito varias compilações junto com Brice e Reichelt, tais como *Annotatéd Bibliography of Scholarship on Second Language Writing; 1993-1997*, assim como a revisão publicada no *Annual Review of Applied Linguistics* sobre ensino de produção de textos em L2. Também é membro de conselhos editoriais de varias revistas: *Assessing Writing*, *Journal of Basic Writing*, *TESL Canada Journal*, e *Writing Program Administration*.

Por outro lado, a possibilidade de se selecionar o corpus por assuntos surgidos na revisão de literatura pareceu mais complexo, porque para cada assunto relacionado com a produção de textos em L2, existem diversos autores escrevendo em diferentes línguas e com opiniões diferentes também. Desse modo, ficava difícil estabelecer os autores mais representativos sem fugir de uma visão parcial sobre nosso tema em foco.

Por último, os editores da compilação trabalhada, com certeza, possuem um critério com maior embasamento para selecionar autores representativos do que esta mestranda.

3.2.2 Elaboração das Fichas

Elaboraram-se dois tipos de fichas. Uma ficha que serve para a referência dos termos e outra para coletá-los. Abaixo podem-se ver os modelos de fichas e seu modo de utilização.

3.2.2.1 Ficha de referência dos termos

Com esta ficha pretendeu-se facilitar o acesso aos termos em relação aos artigos do corpus onde foram coletados. Por essa razão, simplesmente constam a fonte (identificada por um número) e os termos coletados em inglês e suas equivalências em português.

FIGURA 5 – MODELO DE FICHA DE REFERÊNCIA DE TERMOS

Fonte		No.
Termos coletados em inglês	Equivalências em português	

3.2.2.2 Ficha terminológica de coleta

Nessa ficha se incluíram os seguintes campos:

- Entrada – que é o termo em inglês e a abreviatura se existente.
- Número da fonte – que como na ficha anterior identifica o artigo em que o termo foi coletado.
- Categoria gramatical – substantivo, adjetivo, verbo, advérbio.
- Definição – do termo tirada do próprio artigo ou de outras fontes.
- Fonte – da definição.
- Contexto – em que aparece o termo, recolhido caso não houvesse definição no próprio texto.
- Fonte – do contexto.
- Equivalências – em português e espanhol.
- Observações – em que se registram, entre outros, sinonímia, variações do termo, conceito conexo, etc., quando existem.

FIGURA 6 – MODELO DE FICHA TERMINOLÓGICA DE COLETA

Entrada:	No. da fonte
Catégoria Gramatical:	
Definição:	
Fonte:	
Contexto:	
Fonte:	
Equivalências:	PRT ESP

Observações:

3.2.3 Método de Indexação

O método de indexação é um procedimento de descrição de conteúdo. Coletam-se os termos que melhor condensam a informação de um texto. Para a realização dessa coleta é preciso ter conhecimento sobre o assunto. Pudemos identificar esses termos porque representavam nódulos de conhecimento que constituíam a estrutura conceitual dos textos. Os termos se coletaram tal e qual apareciam nos artigos, tanto os termos simples como os compostos.

A indexação pode ser realizada em vários níveis dependendo das necessidades. Para esta pesquisa adotou-se uma indexação de nível intermediário. Para tanto, do leque de possíveis termos, selecionaram-se os que representavam uma visão suficientemente explicativa do conteúdo dos textos e que fizessem referência ao conjunto de assuntos tratados nos textos.

3.2.4 Elaboração de Resumos

Em primeiro lugar foi necessário realizar a leitura técnica dos artigos. Devido à densidade dos textos, precisou-se de várias leituras, sendo a primeira para obter uma visão geral dos textos, e as subsequentes, para aprimorar a compreensão dos mesmos. O trabalho de síntese se produziu mediante a elaboração de um resumo de cada um dos artigos que condensasse a informação nuclear. O resumo se realizou primeiro em inglês, a língua em que os artigos estavam redigidos, e posteriormente em português.

3.2.5 Coleta de Unidades Terminológicas

Os termos foram coletados por um critério de pertinência ao conteúdo dos artigos, sempre se levando em conta que, preliminarmente, se havia realizado uma revisão em profundidade da literatura sobre produção de textos escritos em L2 e, portanto, existia um conhecimento aprofundado do assunto.

Em primeiro lugar, coletaram-se os termos do resumo em inglês e, a seguir se procuraram equivalências terminológicas em português em diferentes fontes, tais como: dicionários especializados de LA, anotações de matérias de Mestrado, glossário dos professores Almeida Filho e Schmitz, entre outros, obras especializadas em produção de textos, colegas e professores. Posteriormente, se apresentaram aos professores e alunos do PPGLA para contrastar as equivalências. Por último, se realizou a verificação do texto com os resumos e os termos coletados e as equivalências.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui se apresentam os resultados obtidos nesta pesquisa organizados do seguinte modo:

Em primeiro lugar, estão os resumos elaborados e a indexação correspondente artigo por artigo. A seguir, vem a relação completa das unidades terminológicas coletadas analisadas de três pontos de vista (poliedricamente): do ponto de vista da denominação, do conceito e do discurso especializado.

4.1 RESUMOS E INDEXAÇÃO

Nesta seção apresentam-se, em primeiro lugar, resumos dos textos do corpus elaborados em inglês e em português, juntamente com os termos em inglês coletados e suas equivalências em português.

4.1.1 Texto 1: Resumo em Inglês / Resumo em Português

Anita Pincas. *Structural Linguistics and Systematic Composition Teaching to Students of English as a Foreign Language.* (1962)

Resumo em inglês:

Pincas proposes *multiple substitution* as a tool for teaching EFL composition. The underpinnings of this proposal are *structural linguistics* and *scientific habit-formation* teaching methods. With *controlled habit-formation* we avoid errors caused by *transfer from native-to-target language*. This method of *multiple substitution* follows different steps which go from recognition to production of texts. One may start from substituting words to phrases, sentences, paragraphs and literary devices in different types of texts.

The author complains about the students' lack of spontaneity and quantity in writing but she thinks that they can produce texts creatively with this method. She doesn't understand how a student can have difficulty in moving from controlled practice to spontaneous sentence building.

Resumo em português:

Pincas propõe o ensino da composição de EFL por meio da *substituição múltipla* baseando-se nas teorias da *lingüística estrutural* e no *ensino sistemático da composição*. Com uma *formação de hábitos controlada* evitamos erros de *transferência da língua nativa para a língua alvo*. O método da substituição múltipla tem várias fases que vão do reconhecimento até a produção de textos e pode-se começar por substituir palavras para gradativamente se passar a substituir frases, orações, parágrafos e recursos literários em diferentes tipos de textos.

Por outro lado, a autora se queixa da falta de espontaneidade e da quantidade de produção escrita dos estudantes mas acha que com este método eles podem produzir textos criativamente. Não entende como um aluno pode ter dificuldades em passar de uma prática controlada a uma construção de orações espontânea.

4.1.1.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Structural linguistics	Lingüística estrutural
Systematic composition teaching	Ensino sistemático da composição
Transfer from native to target language	Transferência da língua nativa à língua alvo
Multiple substitution	Substituição múltipla
Controlled habit-formation	Formação de hábitos controlada

Uma vez verificado o resultado da indexação percebemos que o termo “transfer from native to target language” na verdade aparece no texto como “native-to-target language transfer”, porém o conceito de “transfer” tem mais peso nessa unidade terminológica complexa, portanto se preferiu deixá-lo como aparece na relação acima. Assim mesmo, parece importante acrescentar o termo “free composition”, que

verdadeiramente oferece o contraponto teórico à proposta de Pincas de “multiple substitution” e que ajuda a compreender melhor o texto. Também não aparece o termo “behaviorism” que está representado pelo conceito de “scientific habit-formation” ou “controlled habit-formation” e por isso não está presente na indexação. Igualmente, o termo “controlled composition” não está incluído no artigo mas sim o termo “free composition”, que é seu oposto. Não se inclui nessa relação porque já foi incluso “controlled habit-formation” que da idéia de controle na composição.

4.1.2 Texto 2: Resumo em Inglês / Resumo em Português

Robert B. Kaplan. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education.
(1966)

Resumo em inglês:

Following Sapir-Worf, Kaplan emphasizes that differences between languages provoke differences in *thought patterns* because he considers language as the effect and expression of certain world views that are manifested in the culture. He considers logic as having evolved out of culture and not universal. Since for him *logic* is the basis for rhetoric, *rhetoric* is not universal either. Kaplan also sustains that certain linguistic structures are best comprehended as embodiments of logical structures. Hence, he explains, students should be taught to go further than the sentence, the paragraph, and he also explains the different structures of expository *paragraphs* depending on the culture: Anglo-Saxon (linear), Arabic (parallel), Oriental (indirect, circle), Romance (digression), Russian (parallel construction and subordinate structures), etc. As a conclusion, he believes that *contrastive rhetoric* as well as contrastive grammar should be unavoidably taught so that coherence in texts can be attained. The proposed teaching method would be to practice quite structural exercises (scrambled paragraphs and illustrations, among others of the sort).

Resumo em português:

Seguindo Sapir-Worf, Kaplan ressalta que as diferenças entre línguas provocam diferenças nos *padrões de pensamento* porque ele considera a

linguagem como o efeito e a expressão de certas visões do mundo que se manifestam na cultura. Considera que a *lógica* evolui da cultura e não é universal. Dado que para ele a lógica é a base da retórica, a *retórica* também não é universal. Kaplan afirma também que certas estruturas lingüísticas se compreendem melhor como manifestações de estruturas lógicas. Daí, ele explica que se deveria ensinar aos alunos a olhar além da oração, o *parágrafo*, e explica as diferentes estruturas do parágrafo expositivo dependendo da cultura: anglo-saxônica (linear), árabe (paralela), oriental (indireta, circular) românicas (digressiva), russa (construção paralela e estruturas subordinada), etc. Como conclusão, o autor afirma que a *retórica contrastiva* deveria ensinar-se obrigatoriamente para atingir coerência nos textos tal e como se ensina a gramática contrastiva. O método de ensino proposto é a prática de exercícios estruturais do tipo de ordenar parágrafos, ou incluir exemplos ilustrativos numa estrutura previamente definida.

4.1.2.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Contrastive rhetoric	Retórica contrastiva
Rhetoric	Retórica
Cultural thought pattern	Padrão de pensamento cultural
Logic	Lógica
Paragraph	Parágrafo

Lido de novo o texto de Kaplan, parece pertinente manter os termos coletados porque verdadeiramente condensam seu artigo de um modo geral. A modernidade deste autor consiste em ressaltar e considerar como importante, o conceito de “cultural” no termo já existente na psicologia behaviorista de “thought pattern”, o conceito de “paragraph” como um todo com estruturas determinadas pelas diferenças

culturais e, não como uma soma de orações, e o de “contrastive rhetoric” como uma descrição das diferentes retóricas possíveis dependendo dessas culturas.

4.1.3 Texto 3: Resumo em Inglês / Resumo em Português

Vivian Zamel. Teaching Composition in the ESL Classroom: What We Can Learn from Research in the Teaching of English. (1976)

Resumo em Inglês:

This article is about teaching composition in ESL. Zamel argues that there is not a body of research in this field and that teachers work by trial and error. She thinks that having a look at what is being done in the *teaching of composition in English* (L1) would be of great help especially if we consider those students of ESL who have a high enough level in the language to express their own thoughts and ideas in the second language. She sees no reason for them not to have the same instruction in composition as natives have.

Zamel explains that methodology for the *teaching of composition in SL* goes from *total control* (substitution, manipulation or transformation of sentences and patterns) to imitation of stylistic patterns and *free composition* based on frequent, uncontrolled writing practice. That shows a rather narrow view of the composing process, she believes.

Research in English composition methodology has proved that *frequency* doesn't improve students' compositions. Grammar, usage, manipulation or recognition of basic elements do not explain successful writing, according to research. That is, the methodology used in teaching ESL composition.

It seems that awareness of basic structures is essential to the written composition, but not enough. There is a difference between *syntactic fluency* and the *rhetorical skill* of composing that may be complementary in the *writing process*, neither of them being responsible for the improvement of the other.

She finds writing a complex problem and asks herself what writing implies. Rather than teaching how to compose, we should find out what writing is and

what differentiates the *good* from the *bad writer*. We should move on to concepts such as: individual's purpose and desire for writing, providing stimulation, minimum interference and correction, some indirect instruction and expression of one's feelings. Primary emphasis should be placed on the expressive and creative aspects of the writing process. Then you have a purpose to communicating genuine thoughts and experiences.

Resumo em português:

Este artigo trata do ensino da composição em Inglês como Segunda Língua (ESL). Zamel argumenta que não existem pesquisas nesse campo e que os professores trabalham por tentativa e erro. Afirma que seria útil dar uma olhada no que se está fazendo no *ensino de composição em inglês* (L1) especialmente se estamos pensando nos alunos de ESL que possuem um nível proficiente o suficiente para poder expressar seus próprios sentimentos e idéias na segunda língua. Ela considera que este tipo de aluno deveria seguir a mesma instrução em composição que os estudantes nativos.

Zamel explica que a metodologia no *ensino de composição em SL* vai do *controle total* na produção de textos escritos por meio da substituição até a imitação de padrões estilísticos e a *composição livre* baseada na prática da escrita sem controle e na *freqüência*. Segundo ela, o que demonstra uma visão do processo de composição bastante pobre.

A pesquisa sobre a metodologia do ensino de composição em inglês demonstrou que a freqüência não melhora as composições dos estudantes. Nem a gramática, nem a manipulação ou reconhecimento de estruturas básicas explica uma escrita bem sucedida.

Parece que uma consciência das estruturas básicas é essencial para a composição escrita, mas não suficiente. Existe uma diferença entre *fluidez sintática* e *habilidade retórica* de composição, que podem ser complementares no processo de produzir textos embora uma não ajude à outra.

A autora considera escrever um problema complexo e se pergunta o que é que ele implica. Também afirma que mais do que se dedicar a ensinar como compor,

deveríamos averiguar o que diferencia o *bom escritor* de um *ruim*. Deveríamos mudar para conceitos tais como: desejo e propósito pessoal de escrever, proporcionando estímulo, interferências e correções mínimas, alguma instrução indireta e expressar os próprios sentimentos. Deveríamos ressaltar o processo criativo e expressivo da produção de textos. Nesse caso, as pessoas atingem o propósito de comunicar pensamentos e experiências verdadeiras.

4.1.3.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Teaching of composition in SL	Ensino de composição em SL
Teaching of English composition	Ensino de composição em Inglês
Writing process	Processo de escrever
Total control	Controle total
Free composition	Composição livre
Frequent practice (frequency)	Prática freqüente (freqüência)
Imitation	Imitação
Syntactic fluency	Fluidez sintática
Rhetorical skill	Habilidade retórica
Good writer	Bom escritor
Bad writer	Escritor ruim

A coleta de termos nesse texto foi particularmente difícil porque alguns dos termos que são imprescindíveis representam um conceito muito geral, como por exemplo, “Teaching of composition in the SL” e “Teaching of English composition”. Por essa razão é melhor nos referirmos simplesmente a “composition in SL” e “English composition” que oferecem contraste no significado, tanto no ensino quanto na pesquisa. O termo “frequent practice” foi substituído por “frequency” que também aparece no texto e está mais consolidado. A coleta inicial foi mais reduzida, mas se viu que se deveriam adicionar alguns termos mais para condensar a informação e não dar

uma visão parcial do artigo. Essas unidades terminológicas são “syntactic fluency”, “rhetorical skill” e “imitation”.

4.1.4 Texto 4: Resumo em Inglês / Resumo em Português

Ann Raimés. What Unskilled ESL Students Do as they Write: a Classroom Study of Composing. (1985)

Resumo em Inglês:

Raimés states that the composing process is not linear, it's recursive. Writers consider their *purpose* and *audience* and consult *background knowledge*. Unskilled native speaker writers use less time to plan, re-scan large fragments less often and solely with the purpose of correcting surface-level errors. *Revising* is done just for *editing*. Focus is placed on form rather than content. First and final *drafts* are very similar and they show little consideration for the reader.

Studies in the ESL *composing process* show similarities between in L1 and L2 writers. But it is important to define what unskilled and skilled mean, (usually in terms of language proficiency up to now) and to describe the differences in teaching L1 and L2 composing.

Raimés carried out a study whose goals were to find out what the composing processes of unskilled ESL students are like, how audience and *purpose* affected composing behaviors, and to see if *think-aloud protocol* analysis was an effective tool for analyzing composing behaviors. Several types of *measures* were used to test the students: a language knowledge test, a questionnaire and think aloud protocols. The composing behavior was described in terms of: awareness of audience and purpose, total time spent composing, pre-writing, *planning*, reading (from 2, 3 sentences to whole chunks), *rehearsing* grammatically acceptable forms and ideas, writing, revising and editing. Conclusions and implication: *students wrote a lot creatively; *the material produced by students can be used in class; *they

were not concerned with error but with “flow of composing” finding a form to express their ideas and voice when *re-reading*, differently from L1, *if in fact our students (*skilled and unskilled writers*) were focusing on meaning anyway, we should consider the need to attend to product as well as to process, they should be taught heuristic devices to focus on meaning and on rhetorical and linguistic features after the ideas have found some form; *ideas came from creativity, not text instruction or teacher-supplied input; *students needed time and vocabulary to generate, develop and present ideas like L1 speakers. The results of the study concerning the pattern of behavior in ESL writers were not conclusive. Variety among L2 writers judged as unskilled was no doubt due in part to the number of variables that contribute to that judgment; *unskilled ESL writers need more reading, writing, time, vocabulary, speaking and listening to create background knowledge in L2. They paid more attention to process as well as product, and little attention to purpose and audience, and focused more on textual rather than discourse matters; * think aloud composing can be effective as a research tool in the composing behavior of L2 writers as well as in the classroom; *value of writing as a language learning tool, to generate language not the last skill to learn, to practice exercises and reinforcement, to communicate in the language

Resumo em português:

Raimes afirma que o processo de compor é recursivo e não lineal. Os escritores nativos experientes consideram a *audiência*, consultam os *conhecimentos prévios* e têm um *propósito*. No entanto, os escritores nativos novatos usam menos tempo para planejar, *re-lêem* fragmentos amplos menos frequentemente, e somente com o objetivo de corrigir erros no nível superficial. Revisam simplesmente para editar. Focalizam-se mais na forma do que no conteúdo, seus *rascunhos* inicial e final são muito parecidos e mostram pouca consideração pelo leitor.

Estudos no *processo de composição* mostram semelhanças entre escritores em

L1 e L2. Mas é importante definir o significado de *escritor experiente e novato*, (até hoje normalmente definido em termos de proficiência na linguagem) e descrever as diferenças entre composição em L1 e L2

Raimes realizou um estudo que tinha como propósito averiguar os processos de composição seguidos por estudantes novatos de ESL, como a audiência e o propósito afetavam o comportamento de compor, e observar se a análise de *protocolo verbal* era uma ferramenta efetiva para analisar os comportamentos de composição. Vários tipos de medidas se usaram para testar os alunos: prosas de conhecimento lingüístico, um questionário e protocolos verbais. O comportamento de compor foi descrito em termos de: consciência de audiência e propósito, tempo total utilizado na composição, *pré-escrita*, *planificação*, leitura (de 2, 3 orações até blocos de enunciado completos), ensaios para encontrar formas gramaticalmente aceitáveis ou idéias, escrita, *revisão* e *edição*. Conclusões e implicação: *os alunos escreveram muito criativamente, *o material pode ser usado em sala de aula; *os alunos não se preocuparam com os erros mais com o “fluxo da composição” e em encontrar a forma de expressar as idéias e a voz na re-leitura, diferentemente do que acontece na L1, * se, de fato, nossos alunos (escritores experientes ou novatos) estão focados para o significado de qualquer modo, deveríamos considerar a necessidade de atender ao produto assim como ao processo, deveríamos ensinar-lhes recursos heurísticos focados no significado e também nos traços retóricos e lingüísticos, depois de que as idéias tenham encontrado alguma forma; * as idéias foram produzidas pela criatividade e não pela instrução textual ou input ministrado pelo professor, *os estudantes precisaram de tempo e vocabulário para gerar, desenvolver e apresentar idéias do mesmo modo que os falantes de L1. Os resultados do estudo sobre o padrão de comportamento dos escritores em ESL não foram conclusivos pela variedade entre os sujeitos rotulados como novatos, seria necessário definir melhor o termo “novato”; *os novatos de ESL precisam mais leitura, prática da escrita, tempo, vocabulário, falar e escutar para criar conhecimentos

prévios em L2. Eles prestaram maior atenção ao processo assim como ao produto e pouca ao propósito ou a audiência, centraram-se mais no texto do que em aspectos discursivos; *a composição em voz alta pode ser uma ferramenta de pesquisa eficiente para descrever o comportamento na composição dos escritores de L2 e em sala de aula; *valor da escrita como um instrumento de aprendizagem para gerar linguagem, comunicar na língua e não a última habilidade a aprender ou para praticar exercícios ou reforços.

4.1.4.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Audience	Audiência
Background knowledge	Conhecimentos prévios
Composing processes	Processos de composição
Draft (first, final)	Versão (primeira, final)
Editing	Edição
Planning	Planejamento
Pre-writing	Pré-escrita
Purpose	Propósito
Rehearsing	Ensaio
Re-reading	Releitura
Revising	Revisão
Skilled writer	Escritor proficiente
Think aloud protocol	Protocolo verbal
Unskilled writer	Escritor imperito

O termo “composing processes” foi selecionado em primeiro lugar, mais como no texto anterior, aparecem outros sinônimos tais como “process of writing”. Os adjetivos “skilled” e “unskilled” aparecem associados a “ESL” e a “student” ou “writer”. Preferiu-se deixar “skilled writer” ou “unskilled writer” e especificar depois quando se fale de um sujeito de L1 ou de L2/ESL. “Re-reading” aparece como sinônimo de “re-scan” no texto. Com o termo “draft” aparecem associadas outras

formas como “first”, “multiple”, “final”, mas se coletou o termo básico. Por último o termo “recursive process” que no início se selecionou foi eliminado porque aparece na definição de “composing processes” como uma das características do conceito.

4.1.5 Texto 5: Resumo em Inglês / Resumo em Português

John Hinds. Reader Versus Writer Responsibility: a new typology (1987)

Resumo em Inglês:

Besides other kinds of *language typology* (word order – SVO, SOV, VSO; subject-prominent / topic prominent or situation-focus / person-focus) the author proposes a new one based on *reader responsibility* in contrast to *writer responsibility*. This differentiation, which is cultural, affects writing. Japanese language promotes reader responsibility in text comprehension, which is the reason why a Japanese writer doesn't need to be completely explicit when writing and therefore uses, as a general principle, fewer transition statements, landmarks, transition devices, and transition markers. Coherence is stated differently than in English (by means of the use of “wa” and “ga” in Japanese). In the teaching of writing in ESL in Japan, for example, where the native language has different rhetorical styles than those of English, cultural and linguistic differences and typologies should be taken into account, because the way users achieve coherence is different in different languages.

Resumo em português:

Além de outras variedades de *tipologia lingüística* em termos de ordem de palavras (SVO, SOV, VSO), proeminência do sujeito ou do tópico e foco na situação ou na pessoa, o autor nos apresenta outra tipologia baseada na *responsabilidade do leitor* em contraste com a *responsabilidade do escritor*. Essa diferença na responsabilidade (leitor/escritor), que é um fato cultural, afeta a escrita. A língua japonesa salienta a responsabilidade do leitor na compreensão de um texto, e por essa razão, o escritor não precisa ser completamente explícito quando escreve, e, portanto, usa menos enunciados de transição, marcas, recursos de transição, e

marcadores de transição em geral. A coerência se estabelece de um modo diferente (com “wa” e “ga” em japonês). Nas aulas de escrita de ESL, por exemplo, no Japão, cuja língua tem estilos retóricos diferentes do inglês, deveriam levar-se em conta as diferenças culturais na língua e as tipologias lingüísticas, porque o modo de atingir coerência é diferente em cada língua.

4.1.5.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Language typology	Tipologia lingüística
Reader responsibility	Responsabilidade do leitor
Writer responsibility	Responsabilidade do escritor

Parece que a indexação não deixa lugar às dúvidas. No entanto, existem outros tipos de tipologia lingüística que não vamos apontar aqui porque o artigo trata especificamente da “reader responsibility” e “writer responsibility”.

4.1.6 Texto 6: Resumo em Inglês / Resumo em Português

TEXTO 6 – Ulla Connor. *Research Frontiers in Writing Analysis* (1988)

Resumo em Inglês:

Connors states that during the 70s and 80s, there has been a major paradigm shift in composition theory and research: the emphasis has moved from product to process writing. In parallel, recent developments in text analysis methodology are helping to integrate the product and the process perspectives. Text analysis, by describing sequential texts within a process, is contributing to our understanding of the writing process. According to Enkvist, we can consider two ways to analyze texts depending on the degree of attention paid to structural (sentence-based approach) or procedural (process-centred approach) elements in the text. Both *Text-Linguistic Approaches* are necessary for a comprehensive and integrated theory of writing.

* *Sentence-based approach*: Lautamatti (1978, 1987) describes coherence as the

semantic relationship between sentence and discourse topic. Through *topical structure analysis*, these relationships can be studied by looking at the sequences of sentences and examining how the topics in the sentences work through the text to build meaning progressively. He also identifies three possible progressions in sentences that result in coherent discourse: parallel, sequential and extended parallel. Teaching topical structure analysis and how to make it work as a revision strategy. Other sentence-based studies include tracing coherence breaks, topic-structuring problems and cohesion problems.

* *Process-centered approach*: It is concerned with production and comprehension of texts. Sentences are reduced to *propositions* (predicate: verb, adjective, sentence connection + argument: noun, noun phrase, prepositional phrase). This approach emphasizes superstructures of texts over linear representation (like in a sentence-based approach). Meyer's semantic content structure analysis (the way information is organized in a text) serves as an example of a theory of semantic representation. This theory views a text as a complex proposition in which each proposition fulfils some rhetorical function. Independent sentences serve as arguments and are linked by rhetorical predicates (e.g. explanation, response, manner) which come in many levels, creating a hierarchy of super ordinate and subordinate ideas. For example, "response" is a top-level rhetorical predicate which can have as its arguments, "problem" and "solution". This could be called a problem-solution, top-level structure. Other top level structures include comparison, collection of descriptions, and causation.

Other process-centered studies include: story grammars, speech act analysis and reader/writer responsibility.

Resumo em português:

Connors afirma que durante as décadas dos 70 e 80 se produz uma mudança de paradigma nas pesquisas e na teoria acerca de produção de textos: deixa-se de considerar a escrita como produto e passa-se a considerá-la como processo. Paralelamente, as novidades em análise textual ajudam a integrar processo e produto. A análise textual, que descreve textos seqüenciados de um processo,

contribui à compreensão do processo de escrever. Segundo Enkvist, existem dois modos de analisar textos dependendo do grau de atenção prestada aos elementos estruturais (abordagem baseada na oração) ou procedimentais (abordagem centrada no processo). As duas abordagens são necessárias para uma teoria da produção de textos integrada.

Abordagem baseada na oração: Lautamatti (1978-1987) descreve a coerência como a relação semântica entre os tópicos das orações e o do discurso. Através da *análise da estrutura tópica*, essas relações podem ser estudadas olhando-se as seqüências de orações e examinando-se como os tópicos das orações funcionam ao longo do texto para criar significado progressivamente. Ele reconhece três tipos de progressões nas orações que dão como resultado um discurso coerente: progressão paralela, seqüencial e paralela estendida. O ensino da análise da estrutura tópica se converte numa estratégia de revisão. As interrupções da coerência, problemas de estruturação de tópicos e de coesão são outros dos estudos baseados na oração.

Abordagem centrada no processo: preocupa-se com a produção e compreensão de textos. As orações se reduzem a *proposições* (predicado: verbo, adjetivo, conexão de orações + argumento: nome, frase substantivada, frase preposicional). Essa abordagem ressalta as superestruturas dos textos acima de uma representação lineal (como na abordagem baseada na oração). A análise da estrutura de conteúdo semântico de Meyer serve como exemplo de uma teoria de representação semântica. Essa teoria vê um texto como uma proposição complexa na qual cada proposição cumpre alguma função retórica. Orações independentes servem como argumentos e se unem por meio de predicados retóricos (i.e. explicação, resposta, modo) que aparecem em muitos níveis, criando uma hierarquia de idéias superordenadas e subordinadas. Por exemplo, “resposta” é um predicado retórico de alto nível que pode ter como seus argumentos “problema” e “solução”. Poder-se-ia chamar de uma estrutura de alto nível de “problema-solução”. Outras estruturas de alto nível podem ser a comparação, a coleção de descrições e a causa.

Outros estudos centrados no processo são as gramáticas das histórias, as análises de atos de fala e a responsabilidade do leitor/escritor.

4.1.6.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Process-centered approach	Abordagem centrada no processo
Propositions	Proposições
Sentence-based approach	Abordagem baseada na oração
Text-linguistics approaches	Abordagens da lingüística textual
Topical structure analysis	Análise da estrutura tópica

O maior problema na hora de realizar a indexação foi a escolha entre vários termos: “writing analysis”, “text analysis” and “text-linguistic approach”. “Writing analysis” está no título do artigo e tem a vantagem de oferecer uma visão mais integrada entre “writing” e “text analysis” porque a autora refere-se sempre a textos escritos, o que poderíamos chamar um “text analysis” do “writing”. Por outro lado, “text-linguistic approach” faz referência a uma abordagem de análise do texto, nesse caso escrito, do ponto de vista da Lingüística Textual. É por esse motivo que coletamos o termo por ser um conceito mais amplo.

Outra dúvida surgiu com “topic”, que aparece no texto associado a “sentence” e a “discourse”, assim como adjetivado no termo “topical structure analysis”. A decisão consistiu em selecionar o termo “topical structure analysis”, porque achamos que pode ser mais explicativo, já que inclui “sentence topic” e “discourse topic” e deixamos o termo “topic” que é um termo excessivamente geral que pode fazer referência a múltiplos conceitos.

4.1.7 Texto 7: Resumo em Inglês / Resumo em Português

Ruth Spack. Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How far Should We Go? (1988)

Resumo em Inglês:

This article is about a very important field in L2/ESL writing, that of academic discourse. Spack anticipates the problems she sees for L2 students when they are

introduced by the teacher into the *academic discourse community*. The challenge for the students is to become better academic writers, which is difficult for two reasons: one, there is not a clear definition of what *academic writing* is and, two; they have to face L2 linguistic and cultural differences. In defining academic writing, the author explains the different techniques used to teach it and that it goes from controlled composition to absurd assignments that students cannot logically fulfil, imitating models or emphasis on cognitive process of writing in a general way, together with some personal essays. She states that writing academic papers involves the recursive processes of drafting, revising, and editing. Therefore, writing teachers can design process-centered courses around text-based or data-based tasks in which written language acts as a medium for learning something else. There are two instruction tendencies in L2 and L1 for teaching *writing in the disciplines*: (L1) *Writing Across the Curriculum* (WAC) whose purpose is encouraging instructors in all disciplines to make writing an inevitable part of the teaching and learning process in their courses, and *English for Specific Purposes* (ESP)/*English for Academic Purposes* (EAP), which is a L2 movement that creates courses, taught by English language teachers, whose aim is generally to fulfil the practical needs of L2 learners and specifically to produce technicians and technocrats who are proficient in English. EAP courses are taken when the student needs a quick dose of English language to pursue a course of academic study. Several programs (in L1 and L2) have been implemented to teach academic writing in the disciplines. In these programs, English teachers have worked together with teachers in other disciplines linking composition to subject matters. Despite some obvious advantages such as the students learning new forms of writing which may need as professionals, the drawbacks are significant: *difficulty to plan a course when depending on two subjects; * English teachers are less knowledgeable in the specific subject matter than the students* English and subject teachers may have different points of view in evaluation; * each discipline has its specific set of conventions that may vary in the sub disciplines or different approaches and above all they are not static; * and very importantly, a scientific report is the

representation of a research process it is not a representation of a writing process.

Two kinds of *academic writing tasks* are usually assigned to students: working with data and writing from other texts, which is the reason why reading is so important, because they need to extract information from texts. In any case, the writing tasks should be built upon the knowledge the student already has.

Spack reminds teachers of L2 that they are justified in teaching general academic writing (reading, note taking, summarizing, paraphrasing, quoting, evaluating, comparing, agreeing/disagreeing, and so on) and to argue that they should leave the teaching of writing in the disciplines to the teachers of the disciplines.

Resumo em português:

Este artigo trata sobre discurso acadêmico. Spack nos mostra os problemas que observa nos alunos de L2 quando são introduzidos pelo professor na *comunidade de discurso acadêmico*. Transformar-se em melhores escritores acadêmicos é um desafio por duas razões: um, não existe uma definição clara do que é *escrita acadêmica* e dois, eles têm diferenças culturais e lingüísticas em relação à L2 . Para definir escrita acadêmica, a autora começa por explicar as diferentes técnicas utilizadas para ensiná-la e que vão de exercícios de “control composition” passando pela atribuição de exercícios de redação absurdos, chegando à imitação de modelos, ou o seguimento do processo cognitivo da escrita de um modo geral junto com algumas redações de tipo pessoal. Ela afirma que escrever textos acadêmicos envolve o processo recursivo de elaboração de rascunhos, revisão e edição. Portanto, os professores de produção de textos escritos podem desenhar cursos centrados no processo com tarefas baseadas em textos ou em dados, nas quais a língua escrita atua como um instrumento para aprender outra coisa.

Existem duas tendências instrucionais em L1 e em L2 para o ensino da escrita nas diferentes matérias: a “*escrita interdisciplinar*” (WAC) em L1 que tem como propósito estimular os docentes de todas as disciplinas a considerar a produção de textos como uma parte inerente do processo de ensino/aprendizagem das suas matérias. Os cursos de “*Inglês para Fins Específicos (ESP)/Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)*”, que é um movimento enquadrado dentro do ensino de L2, são

ministrados por professores de língua inglesa e têm por objetivo cobrir as necessidades imediatas dos aprendizes de L2, e especificamente produzir técnicos e tecnocratas que sejam proficientes em inglês. Os alunos que precisam de uma aprendizagem rápida para poder seguir estudos acadêmicos realizam cursos de EAP.

Têm-se desenvolvido vários programas (em L1/L2) para o *ensino da escrita nas disciplinas*. Nesses programas os professores de inglês têm trabalhado junto com professores das matérias específicas tentando coordenar a redação com o conteúdo das mesmas. Apesar de algumas vantagens óbvias tais como o fato dos alunos aprenderem novas formas de escrever que podem necessitar na sua vida profissional, as desvantagens são significativas:

*há dificuldade de planejar um curso quando se depende de duas pessoas,*os professores de inglês possuem menos conhecimentos na área específica do que os alunos, *os professores de inglês e os específicos podem não compartilhar os mesmos critérios de evolução, *cada disciplina tem seu conjunto de convenções específicas que pode variar nas sub-disciplinas ou nas diferentes abordagens e sobretudo, as disciplinas não são estáticas, *e, muito importante, um relatório científico é a representação de um processo de pesquisa e não a representação do processo da escrita.

Normalmente se pede aos alunos dois tipos de *tarefas escritas acadêmicas*: trabalhar com dados e trabalhar a partir de textos. A leitura é importante por esse motivo, porque eles devem extrair informação dos textos. De qualquer modo, as tarefas que o aluno tem que realizar precisam construir-se acima dos conhecimentos prévios que já possui.

Spack lembra aos professores de L2 que já fazem o suficiente em ensinar uma escrita acadêmica de caráter geral (leitura, tomada de apontamentos, resumos, paráfrases, citação, avaliação, comparação, acordo/desacordo, etc) para defender que estes professores deveriam deixar o ensino da escrita nas disciplinas aos professores específicos.

4.1.7.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Academic discourse community	Comunidade de discurso acadêmica
Academic writing	Escrita acadêmica
Academic writing tasks	Tarefas da escrita acadêmica
English for Academic Purposes	Inglês para fins acadêmicos
English for Specific Purposes	Inglês para fins específicos
Writing Across the Curriculum	Escrita interdisciplinar
Writing in the disciplines	Escrita nas disciplinas

O termo “writing in the disciplines” não foi incluído na lista de termos coletados porque se preferiu “academic writing” como mais geral. No entanto, posteriormente se viu que essa seleção não era suficientemente explicativa e não dava conta de abranger o conceito de “writing in the disciplines” que, por sua vez, agrupa os termos “Writing Across the Curriculum” and “English for Academic Purposes” and “English for Specific Purposes”.

4.1.8 Texto 1: Resumo em Inglês / Resumo em Português

Daniel Horowitz. Fiction and Non-fiction in the ESL/EFL Classroom: Does the Difference Make a Difference? (1990)

Resumo em Inglês:

The author discusses the use of *literature* in the ESL/EFL classroom. He disagrees with the three claims advocated by the users of literature in ESL. The claims are:

1) The “Training versus Education” claim: teachers have the responsibility to “educate” rather than “train”. Literature has a “humanizing value” that can help in other disciplines. He argues that it is not proved that skills are transferable from one area to the other because there are major differences in the way problems are posed and arguments and data presented in different fields. He says that the concept of logic changes depending on the disciplines and that “independent” thinking of the students

will not be heard unless expressed in the conventions of a discipline and that texts are best analyzed as forms of discourse which reflect the communicative needs of a given discourse community.

2) The “interpretative richness” claim. With literature the students have richer opportunities for interpretation of discourse. But in fact, literature has to be read taking into account conventions such as point of view, setting, style, characters, climax, turning point, etc. However, expository prose contains contextualizing devices such as introduction, transition words and sentences, and complex sentence grammar. He states that scientific prose has metaphors and that discourse is a mixture of convention and creativity and that all sorts require rich “interpretation” for what students need linguistic skills and background info.

3) Claims Related to the Connection Between Reading and Writing About Literature. Horowitz agrees with practising reading and writing together. The question again is deciding whether this has to be done with literature and whether this learning can be transferable to other areas. The author considers that “many of the meaning signposts present in academic writing are not used in literature”. He concludes that having the students work with literature as “generalists” does not help in other areas and making them work with literature as “specialists” seems quite an unjustifiable effort.

Resumo em português:

O autor discute o uso da *literatura* na sala de aula de ESL/EFL. Ele discorda das três afirmações defendidas pelos usuários de literatura em ESL, quais sejam:

1) O postulado do “Treinamento versus Educação”: os professores têm a responsabilidade de “educar” ao invés de “treinar”. A literatura tem um “valor humanizante” que pode ajudar em outras disciplinas. O autor argumenta que não está provado que habilidades sejam transferíveis de uma área para outra porque há três grandes diferenças na maneira que os problemas são colocados e que os argumentos e dados são apresentados em diferentes áreas. Ele afirma que o conceito de lógica muda dependendo das disciplinas e que o pensamento “independente” dos alunos não será ouvido a menos que expresso dentro das convenções de uma disciplina e que os textos são mais bem analisados como formas de discurso que refletem as

necessidades comunicativas de uma dada comunidade discursiva.

2) O postulado da “riqueza interpretativa”. Com a literatura os alunos têm oportunidades mais ricas para interpretação do discurso. Porém, na verdade, a literatura tem de ser lida levando-se em consideração convenções tais como ponto de vista, ambientação, estilo, personagens, clímax, reviravolta, etc. Entretanto, a prosa expositiva contém recurso de contextualização como introdução, palavras e frases de transição e gramática complexa. O autor afirma que a prosa científica tem metáforas e que o discurso é uma mistura de convenção e criatividade e que todos os tipos requerem uma rica “interpretação” para a qual os alunos necessitam de habilidades lingüísticas e de informações prévias.

3) Postulados relacionados à conexão entre ler e escrever sobre literatura. Horowitz concorda com a prática da leitura associada com a escrita. A questão é, mais uma vez, de decidir-se se isso tem de ser feito com a literatura e se esse aprendizado pode ser transferível para outras áreas. O autor considera que “muitas das sinalizações de significado presentes na escrita acadêmica não são usadas em literatura”. Ele conclui que fazer os alunos trabalharem com literatura como “generalistas” não ajuda em outras áreas e fazê-los trabalhar como “especialistas” parece um esforço injustificável.

4.1.8.1 Indexação

Termos em inglês	Equivalências em português
Literature	literature

A dúvida neste caso surgiu entre coletar “fiction / nonfiction” ou “literature”. Se determinou manter “literature” que é um termo mais obvio, mais explicativo.

4.2 AS UNIDADES TERMINOLÓGICAS

Nesta seção, além de listarmos os termos coletados, apresentamos uma análise das unidades terminológicas de vários pontos de vista: lingüístico, no qual analisamos

a grafia, morfologia e a tipologia dos termos; cognitivo, no qual discorremos sobre os conceitos e discursivo, no qual examinamos os textos de especialidade.

4.2.1 Lista Alfabética das Unidades Terminológicas

As unidades terminológicas coletadas estão aqui listadas em ordem alfabética para que se tenha uma idéia geral da Terminologia utilizada em inglês na área de ensino de produção de textos escritos em L2/LE.

Academic discourse community

Academic writing

Academic writing tasks

Audience

Background knowledge

Bad writer

Composing processes

Contrastive rhetoric

Controlled habit-formation

Cultural thought pattern

Draft (first, final)

Editing

English for Academic Purposes

English for Specific Purposes

Free composition

Frequent practice (frequency)

Good writer

Imitation

Language typology

Literature

Logic

Multiple substitution

Paragraph
Planning
Pre-writing
Process-centered approach
Propositions
Purpose
Reader responsibility
Rehearsing
Re-reading
Revising
Rhetoric
Rhetorical skill
Sentenced-based approach
Skilled writer
Structural Linguistics
Syntactic fluency
Systematic composition teaching
Teaching of composition in the SL
Teaching of English composition
Text-linguistics approaches
Think aloud protocol
Topical structure analysis
Total control
Transfer from native to target language
Unskilled writer
Writer responsibility
Writing Across the Curriculum
Writing in the disciplines
Writing process

4.2.2 A Porta Lingüística: Denominação

Para realizar esta análise lingüística dessas unidades terminológicas usou-se como base a taxonomia apresentada no texto de Cabré de 1993 (p. 177-185) com a idéia de que os aspectos denominativos dos termos permanecem mesmo com uma mudança na aproximação teórica à terminologia que se esteja seguindo.

4.2.2.1 Grafia

1 Observamos a criação de termos por meio de hífen:

- a) derivação: prefixos+hífen+verbo substantivado, como no caso de “pre-writing, re-reading” são prefixos que indicam ações anteriores ou repetição do que se vai fazer,
- b) construções de termos compostos que qualificam um substantivo:
substantivo+hífen+substantivo: “text-linguistics approaches”,
substantivo+hífen+verbo substantivado: “process-centered approach”,
construções de termos compostos que resultam numa ação substantivada:
particípio +substantivo+hífen+substantivo: “controlled habit-formation”. Um caso claro de nominalização próprio da linguagem de especialidade

2 Termos que se escrevem com iniciais maiúsculas:

“Writing Across the Curriculum” aparece com maiúsculas nos textos.

As siglas também se escrevem com maiúsculas: SL, L2, L1, WAC, ESP, EAP e se usam frequentemente para não ter que repetir um termo muito comprido.

3 Não se observam formantes greco-latinos nos termos coletados

4.2.2.2 Morfologia

Morfologicamente, observamos que mais de um morfema na composição dos termos coletados:

1 Normalmente numa estrutura de radical+sufixos como no caso de:

- Sufixos para criar substantivos que se usam na linguagem comum

Compos+ition, frequent+cy, imita+tion, substitu+tion, read+er, writ+er, fluen+cy, propos+ition

- Sufixos que se usam para criar adjetivos na linguagem comum
academ+ic, syntac+tic, systema+tic, contrast+ive, topic+al, rhetoric+al

2 Prefixo+radical, somente localizamos este afixo de negação:

Un+skilled,

4.2.2.3 Tipos de termos

1 *Segundo a forma* encontram-se termos:

a) simples: com um morfema: purpose, audience

b) complexos: com mais de um morfema

- derivados: afixo+raiz+afixo, que seriam os casos que vimos no item anterior, por exemplo: imita+tion, substitu+tion, un+skilled, system+atic, etc

- compostos: combinações de bases léxicas

Back+ground

- Estruturas sintagmáticas:

Abundam as estruturas sintagmáticas: “multiple substitution, English for specific purposes, cultural thought pattern, writing in the disciplines, etc”.

- Siglas

Devido à grande quantidade de estruturas sintagmáticas compridas é preciso o uso de siglas para que a linguagem não resulte tão pesada: SL, L2, L1, WAC, ESP, EAP. Um fenômeno interessante de construção de siglas consiste em colocar números em lugar de primeiras letras de palavras como no caso de *L1* que indica *língua materna*, e *L2* que indica segunda língua e para o qual existe também a versão somente com letras *SL*.

2 *Segundo a função*: n, adj, v, adv.

Os termos coletados são nomes. Embora esses nomes provenham de verbos, estão substantivados. O grau de nominalização é total: “revising, editing, re-reading, etc”

3 *Segundo o significado dos termos*

CABRÉ (1993, p. 180) afirma que os termos podem ser classificados dependendo da classe de conceitos que denominam. Da interação entre os conceitos derivam os diferentes tipos de relações. Podem-se estabelecer de entrada, quatro grandes classes conceituais: objetos, processos, propriedades, relações.

Os termos coletados indicam principalmente processos. Com efeito, se produzem abundantes nominalizações de verbos: “editing”, “re-reading”, “pre-writing”, “planning”, “rehearsing”, “controlled habit-formation”, “writing process”, “writing in the disciplines”, “revising”, o que dá idéia da produção de textos como processo.

Também identificamos propriedades em termos como: “good/bad writer”, “skilled/unskilled writer” que tem a ver com o controle sobre os processos.

Os objetos têm igualmente uma representação ampla nos termos coletados: “paragraph”, “rhetoric”, “literature”, “audience”, “logic”, “proposition”, draft

4. Segundo a procedência lingüística:

Não existem, entre os termos coletados, termos procedentes de outras línguas modernas ou do grego e latim com exceção dos prefixos latinos “pre-, re-” que observamos em “pre-writing, e re-reading”; existem sim termos procedentes de outras áreas de conhecimento, basicamente da psicologia behaviorista: “controlled habit-formation”, “total control”, e da psicologia cognitiva: “process-centered”, “writing process”, “skilled/unskilled”, “think aloud protocol”.

5. aspectos sintagmáticos, termos sintagmáticos, construções livres, fraseologia.

Como resumo, podem-se ressaltar os seguintes aspectos dos termos coletados:

- Os afixos abundantes e próprios da linguagem comum.
- Uso de uma grande quantidade de nominalizações, muitas procedentes de verbos.
- Uso de hífen para formar termos compostos,
- Ausência de formantes greco-latinos.
- Grande uso de siglas para abreviar termos compridos
- Termos compostos com duas bases léxicas só encontramos um (background)

- Abundancia de estruturas sintagmáticas

4.2.3 A Porta Cognitiva: o Conceito

Sabemos que a formação dos conceitos representa um papel essencial na estruturação do conhecimento humano. Desse ponto de vista, temos observado na elaboração deste trabalho uma evolução na construção dos conceitos na área de produção de textos escritos em L2. Talvez por estar-se tratando de um campo de conhecimento de recente estudo e não uma disciplina de longa data, ou pelas diferentes abordagens aplicadas, podem-se observar oscilações e mudanças freqüentes nos conceitos utilizados.

Assim, por exemplo, encontramos casos de evolução no significado do conceito mantendo a mesma denominação:

- Em Kaplan aparece a novidade do conceito de “paragraph” visto pela primeira vez como um todo e não como uma soma de orações. No entanto, curiosamente, o texto é ainda considerado pelo autor como uma soma de parágrafos e não como um todo.
- Igualmente, vale a pena ressaltar o significado que Zamel atribui a “composition”, ao verbo “compose” e às unidades terminológicas complexas ou construções: “written composition”, “teaching how to compose” e “rhetorical skill of composing”. Todos os significados de “compose” têm a ver com um conceito mais gramatical, mais de “produto” de “compor/composição” e por isso são colocados em oposição com “writing”, que é valorado como “expressive” e “creative”, “purpose and desire for writing”.
- No artigo de Raimes podem-se observar várias mudanças no conceito de “writing”, que aparece como um instrumento para gerar língua e de aprendizagem. Por outro lado figura também o conceito de processo de produção de textos escritos em L2 com todas as etapas descritas e definidas e que se considera uma espécie de sinônimo de “writing”.

Observamos também casos de formação de termos e conceitos dependendo das necessidades, a imitação de outros termos ou conceitos já existentes da área da lingüística e até da linguagem comum.

- Outro conceito interessantíssimo que encontramos em Kaplan é o de “contrastive rethoric”. Esse termo, com certeza, provém do termo estruturalista tão na moda na época (anos 50 e 60) “contrastive analysis” que descreve as diferenças e semelhanças estruturais de uma ou mais línguas. Daí também “contrastive grammar”, que o autor também usa.
- Connor nos apresenta o conceito de “Text-linguistic approaches” evoluído a partir de dois conceitos diferentes, “linguistics” e “text”, formando um composto interessante ao longo de meados dos setenta até hoje. Por um lado, tínhamos o conceito tradicional de “linguistics” como ciência da linguagem, basicamente centrado em estudos morfológicos e sintáticos, e por outro, incipientes estudos sobre o discurso que tinham no “text”, escrito ou falado, o centro de atenção. Da simbiose entre os dois surge a “lingüística textual”, que obviamente tem por objeto o estudo do texto, mas que vai se adaptando em torno das diferentes concepções do texto (gramatical, discursiva, pragmática, semântica, comunicativa, cognitivista e semiótica).
- Zamel está produzindo e introduzindo conceitos novos que não são de índole gramatical na complexidade da produção de textos escritos em L2. Aparecem pela primeira vez os termos terminologizados de “good/bad writer” com um significado que em origem provém da psicologia, do uso de estratégias de resolução de problemas pelos sujeitos proficientes e novatos pero sem definição.
- Raimes introduz os termos “skilled writer” e “unskilled writer” que vêm tomar o lugar de “good/bad writer” como UTs mais consolidadas provavelmente com um significado ampliado pelo conhecimento do que sabem fazer os “skilled and unskilled writers”.

Outro caso interessante consiste num uso restritivo de um conceito já existente como é o caso de:

- A definição que Kaplan atribui ao conceito “logic” está elaborada *ad hoc* para seus fins lingüísticos e não corresponde à da filosofia clássica.
- O conceito de “literature” no artigo de Horowitz está marcadamente relacionado com o ensino de língua estrangeira. Essencialmente, faz-se referência à literatura de ficção: contos e romances. É um uso específico dessa área de especialidade da produção de textos escritos. O conceito de literatura na área de especialidade de “Literatura” é bem mais abrangente e diversificado.

Podem-se destacar também algumas das relações entre as denominações e os conceitos:

- Por exemplo, no artigo 3, outros termos são sinônimos parciais interessantes que aparecem pela primeira vez na história da produção de textos escritos em L2 e supõem o início na gestação do conceito. Referimo-nos a “writing process”, e “composing processes”. Por outro lado, “total control” é um termo ainda não cunhado até então que faz referência a “controlled composition”, que é o termo que sobrevive até hoje.
- Também encontramos no artigo 7 termos como “English-speaking basic writers” ou “ESL basic writers” em oposição a “highly literate writers” num caso de sinonímia com “Skilled/Unskilled writer” ou “good/bad writer”
- O termo “fiction”, no artigo 8, se usa como sinônimo de “literature” num curioso caso de metonímia e o termo “non-fiction” como sinônimo de “academic writing” e de textos expositivos. São usos peculiares dos termos na área de especialidade da produção de textos

4.2.4 A Porta Discursiva: Textos Especializados

Seguindo Cabré, para a análise da linguagem de especialidade trabalhamos aspectos da comunicação como o emissor, o receptor, canal de comunicação propósito comunicativo e características da linguagem de especialidade.

Os artigos do corpus estudados estão escritos por professores / pesquisadores reconhecidos até hoje na área de produção de textos escritos em L2. São, portanto, emissores especialistas que dominam a estrutura conceitual do campo de conhecimento. Esses artigos refletem o estado da arte na produção de textos em L2 em diferentes décadas.

Pela complexidade dos artigos podemos pensar que os receptores desses artigos são professores especializados no ensino de produção de textos em L2/LE e ESL ou professores com um alto nível de conhecimentos lingüísticos e pedagógicos que possam estar interessados no assunto. Outro indício que apóia essa afirmação é o canal no qual primeiro aparecem os artigos: revistas especializadas tais como Language Learning, TESOL Quarterly, College ESL, English for Specific Purposes Written Communication, Journal of Second Language Writing, ou capítulos de livros especializados.

Pode-se observar, portanto, que se tratam de textos especializados tanto pelo tema quanto pelos âmbitos de intercâmbio de informação. Isto é, os textos não são homogêneos com relação ao estilo dos autores, mas são com relação à estrutura dos textos, que seguem o padrão de artigo científico: um resumo no início para introduzir o tema, uma explicação do objetivo do artigo, desenvolvimento do tema apresentando outras vozes (autores, citações) e conclusões finais com indicações para o ensino de produção de textos em L2.

Vale a pena ressaltar também que tanto pelo uso das UT selecionadas em cada um dos artigos quanto pela linguagem utilizada, há mudanças nos paradigmas teóricos. Assim, um texto como o de Anita Pinças (década dos 60) está repleto de “Scientific habit-formation”, “total control”, “systematic composition teaching” e “patterns” e poderia situar-se a anos luz do texto de Raimes (década dos 80), que tenta descrever o processo para produzir textos e que utiliza léxico da linguagem comum e lhe atribui valores especializados num caso claro de terminologização: “draft, planning, rehearsing, editing, etc” num tipo de redação muito mais próxima ao receptor. São textos que apresentam variedade horizontal.

Percebemos também que estamos diante de textos especializados pela quantidade de nominalizações que aparecem e de termos complexos. São textos que apresentam variedade horizontal.

O propósito desses textos é contribuir na discussão científica sobre produção de textos em L2 com contribuições que procedem da prática profissional e/ou de pesquisas realizadas pelos autores com os próprios alunos (adolescentes ou adultos, emigrantes ou estudantes de ESL/EFL de diferentes países ou fazendo curso nas Universidades dos EUA).

4.3 MAPAS CONCEITUAIS

Os mapas conceituais realizados representam a estrutura conceitual dos artigos do corpus. Com eles se pretende mostrar graficamente o conteúdo essencial dos textos expresso por meio das unidades terminológicas e as relações que elas mantêm entre si dentro dos referidos textos.

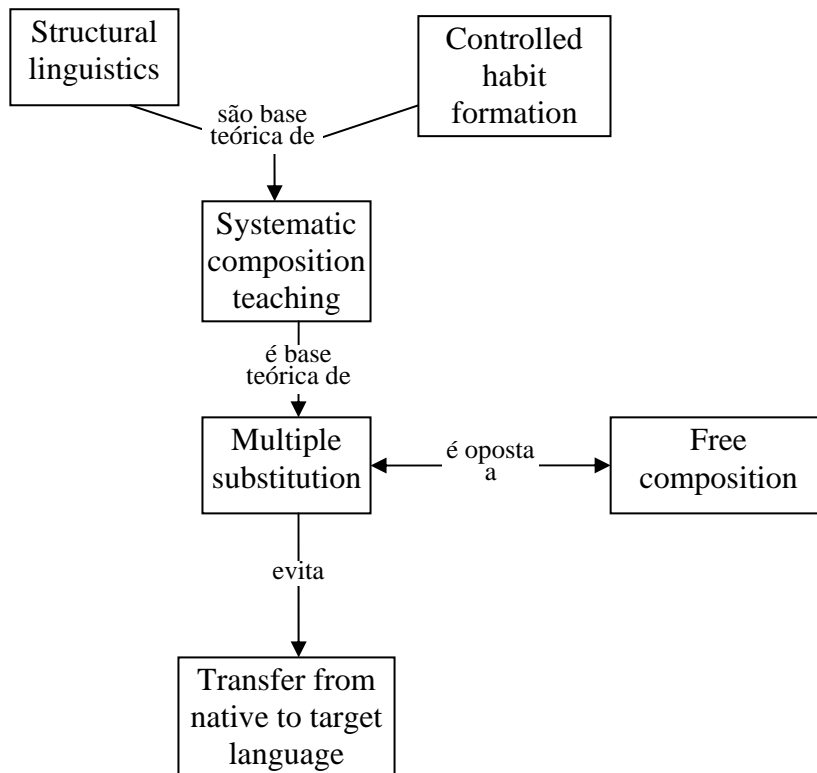
4.3.1 Mapa Conceitual de cada Artigo

A seguir se representam os mapas conceituais dos artigos trabalhados do corpus estabelecendo o termo principal de cada um deles e as relações com os demais termos.

TEXTO 1 – Anita Pincas. Structural Linguistics and Systematic Composition Teaching to Students of English as a Foreign Language. (1962)

Termo principal: Multiple substitution

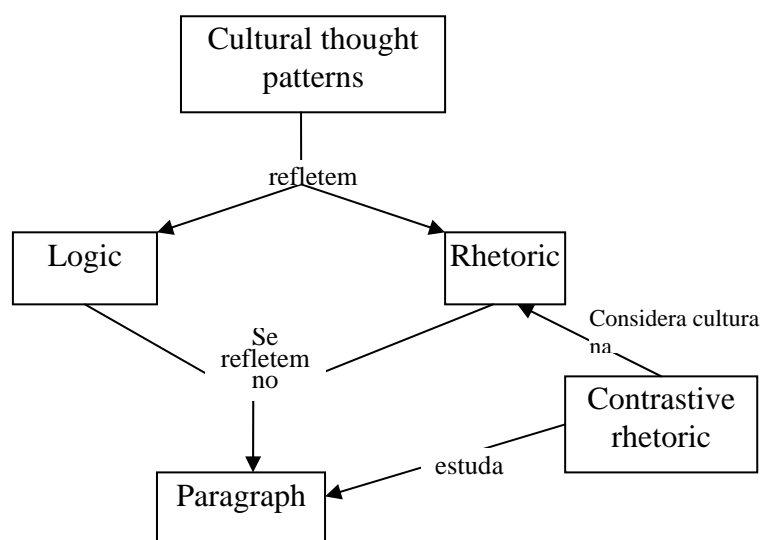
FIGURA 7 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 1



TEXTO 2 – Robert B. Kaplan. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education.
(1966)

Termo principal: Cultural thought patterns

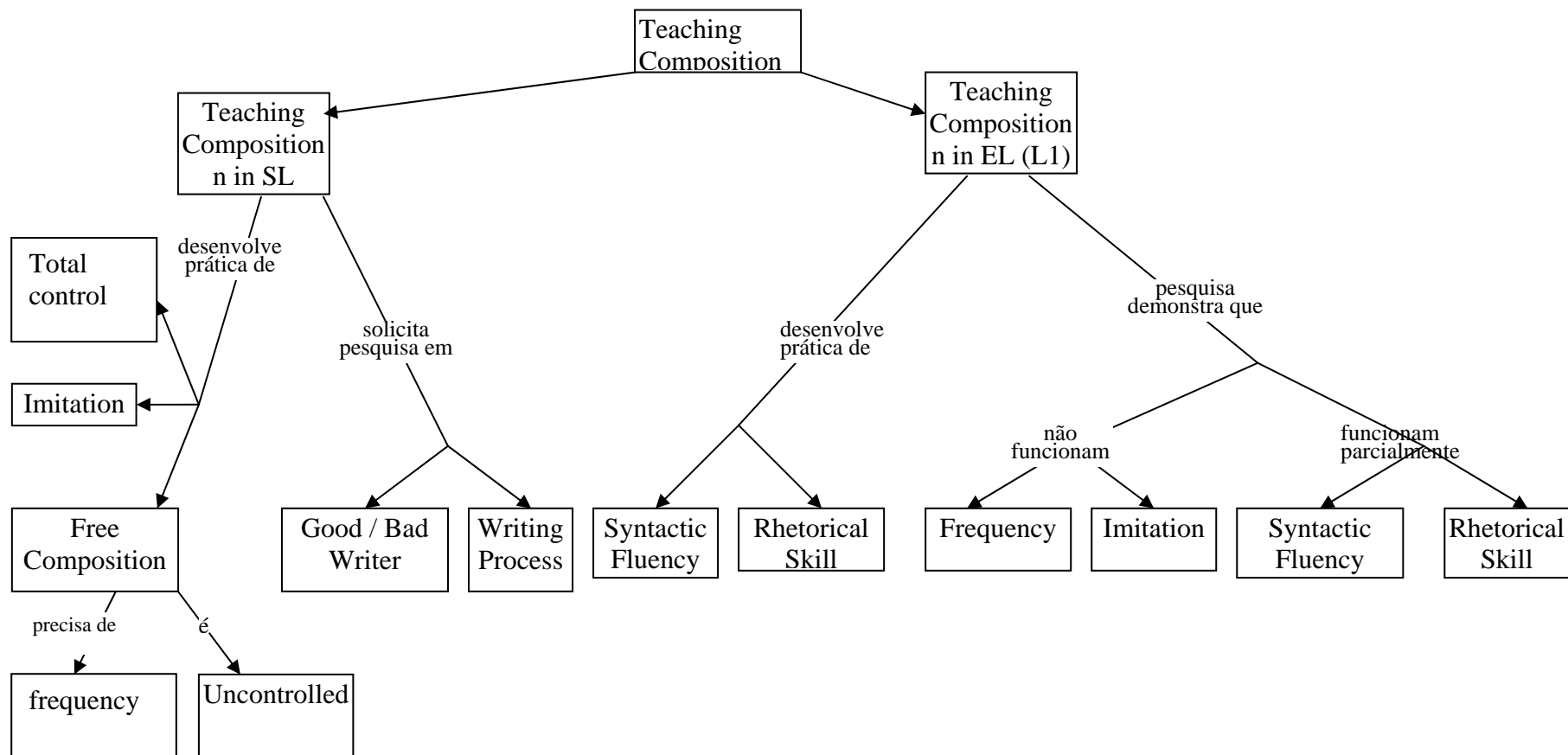
FIGURA 8 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 2



TEXTO 3 – Vivian Zamel. Teaching Composition in the ESL Classroom: What We Can Learn from Research in the Teaching of English. (1976)

Termo principal: composition

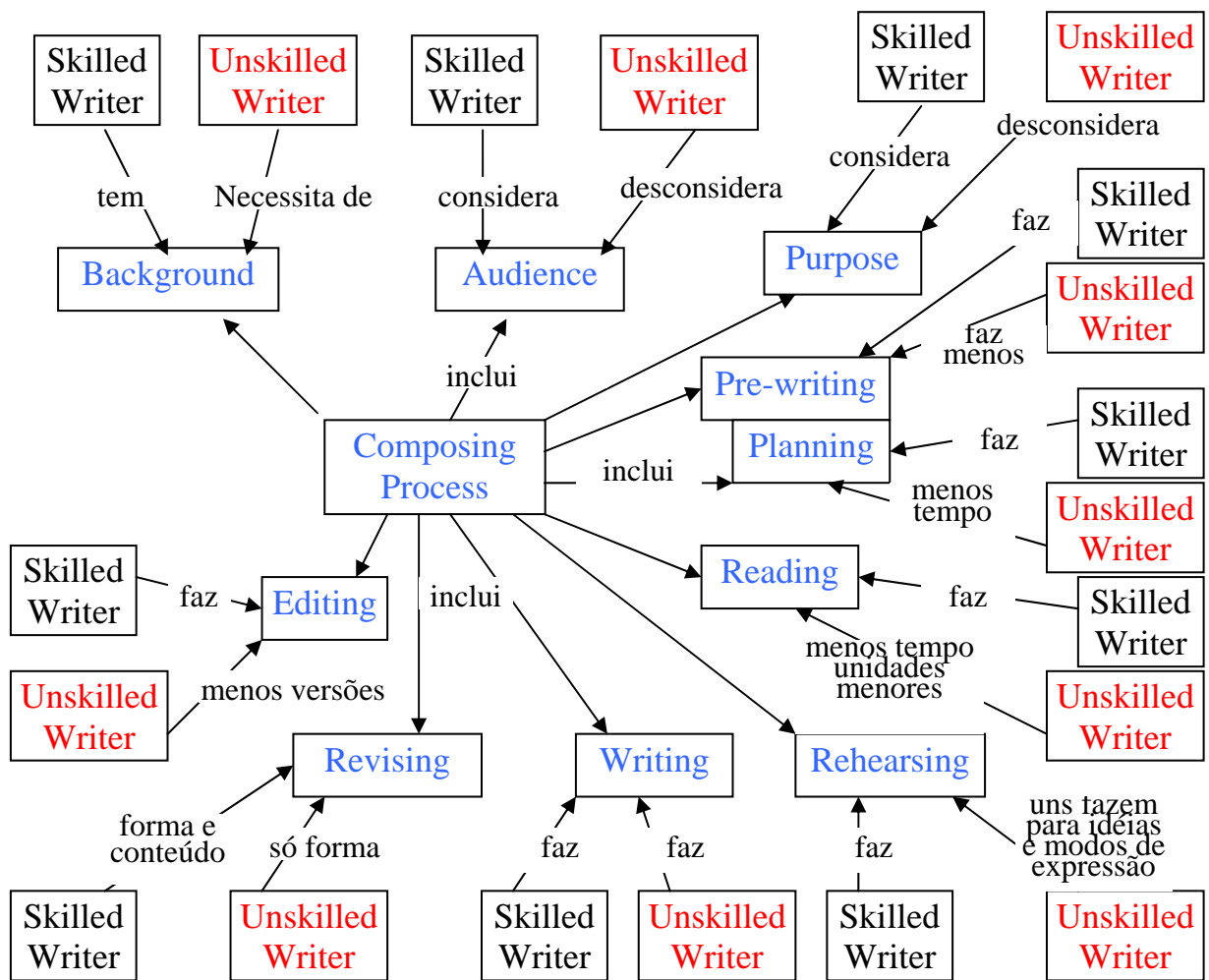
FIGURA 9 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 3



TEXTO 4 – Ann Raimes. What Unskilled ESL Students Do as they Write: a Classroom Study of Composing. (1985)

Termo principal: composing processes

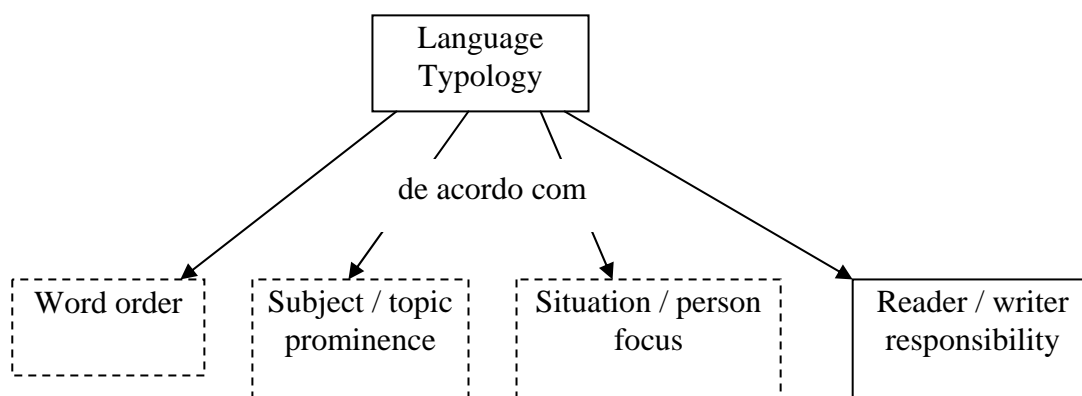
FIGURA 10 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 4



TEXTO 5 – John Hinds. Reader Versus Writer Responsibility: a new typology (1987)

Termo principal: language typology

FIGURA 11 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 5¹⁷

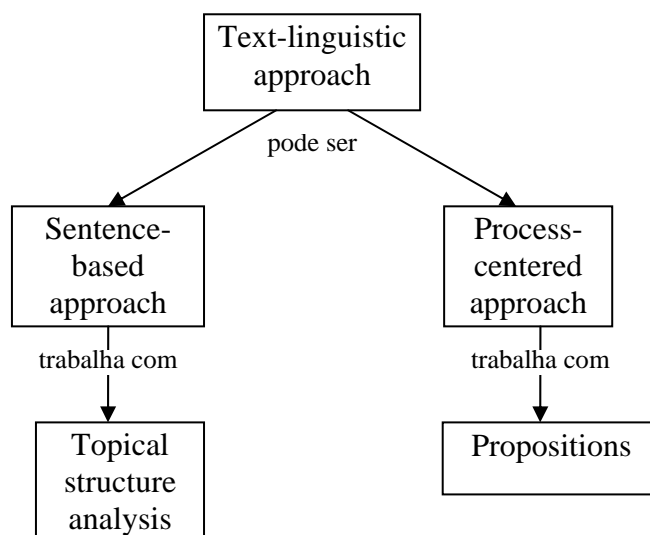


¹⁷ Os termos que aparecem em caixas com borda descontínua não estão entre os termos coletados. Simplesmente estão colocados para favorecer a compreensão, já que não são termos relevantes para este trabalho.

TEXTO 6 – Ulla Connor. Research Frontiers in Writing Analysis (1988)

Termo principal: text-linguistic approach

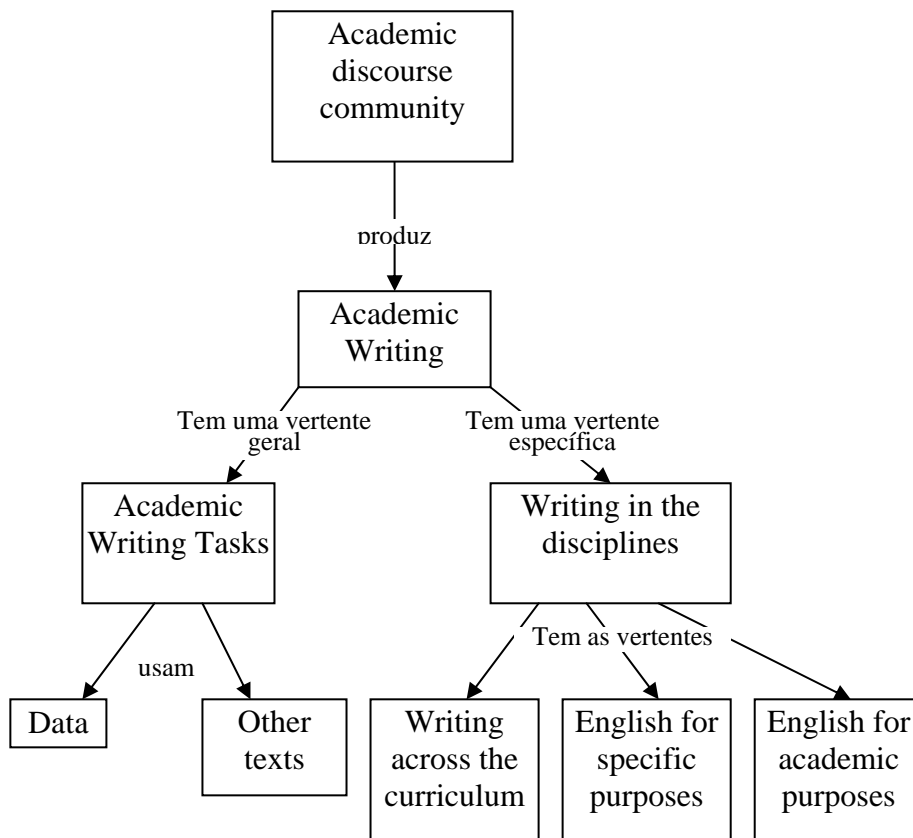
FIGURA 12 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 6



TEXTO 7 – Ruth Spack. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? (1988)

Termo principal: Academic discourse community

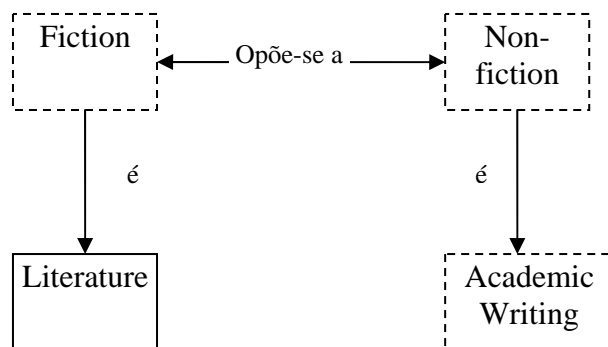
FIGURA 13 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 7



TEXTO 8 – Daniel Horowitz. Fiction and non-fiction in the ESL/EFL classroom: does the difference make a difference? (1990)

Termo principal: literature

FIGURA 14 – MAPA CONCEITUAL DO TEXTO 8¹⁸



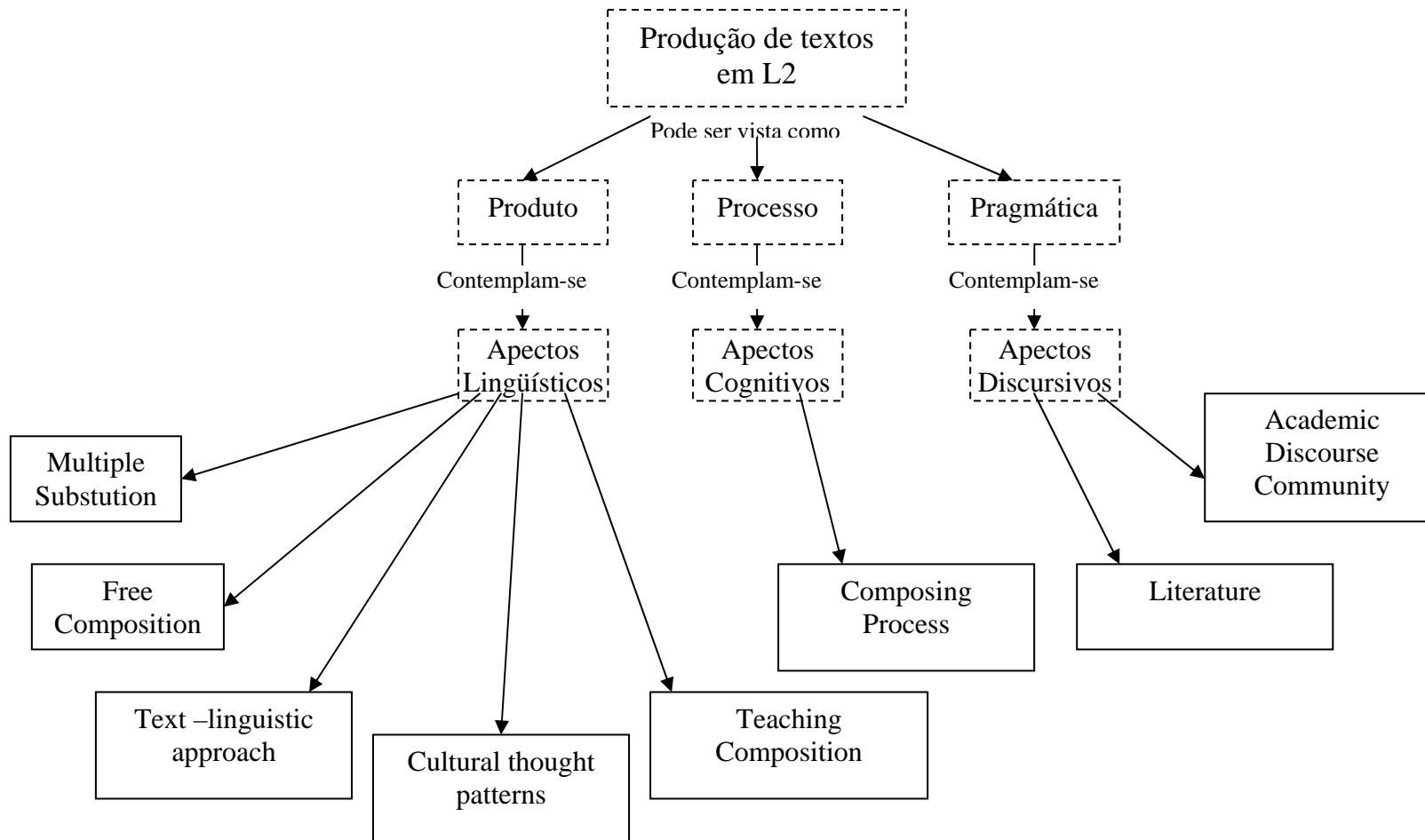
¹⁸ Os termos que aparecem em caixas com borda descontínua não estão entre os termos coletados. Simplesmente estão colocados para favorecer a compreensão, já que não são termos relevantes para este trabalho.

4.3.2 Mapa Conceitual Geral

Este mapa é uma síntese de todos os anteriores, que se ligam aqui por meio de seus termos principais. É também um resumo de todo o trabalho realizado. Na produção de textos escritos em L2 identificamos três vertentes. Uma que entende a produção de textos como produto, isto é, que focaliza a atenção no texto já terminado e ressalta os aspectos lingüísticos; outra que se concentra no processo de produção, ressaltando os aspectos cognitivos. Por último, e porque a realidade se impõe, a pragmática se faz presente e é preciso se contemplar aspectos discursivos pois a produção de textos escritos em L2 não é um ente solto no espaço, está inserida num contexto sócio-cultural que ela define e que define a ela.

Os resultados obtidos nos mostram que a produção de textos escritos em L2 pode ser estudada a partir de três pontos de vista como em um efeito espelho do aspecto poliédrico da unidade terminológica.

FIGURA 15 – MAPA CONCEITUAL GERAL



5 CONCLUSÃO

Com a realização desta pesquisa várias conclusões foram se configurando. Dessas, a que surgiu com maior intensidade foi como é difícil produzir textos escritos em L2! Além da própria experiência da autora, que nesta pesquisa teve a ocasião de experimentar a dificuldade na própria pele, ao longo deste trabalho conseguiu-se identificar alguns dos motivos pelos quais essa afirmação faz sentido.

Por um lado, no percurso histórico pelos métodos de ensino, constatou-se que a escrita tem ficado relegada a um segundo plano, basicamente para praticar exercícios de reforço ou simplesmente pela supremacia da linguagem oral frente à escrita. Por outro lado, as pesquisas realizadas sobre produção de textos escritos em L2 demonstram que os professores de línguas têm ensinado durante anos por intuição, ou, dito de outra maneira, por tentativa e erro, inclusive nos países onde mais pesquisa se realiza sobre produção de textos escritos em L2, notadamente Estados Unidos e Reino Unido.

O assunto se complica, além de tudo, porque a escrita deve seguir na maioria dos casos uma convenção mais sistematizada do que a linguagem oral. A linguagem escrita deve de ser estudada na escola. Daí que a tentação de seguir rígidas normas gramaticais e retóricas seja grande, às vezes até porque se pretende, se pensarmos positivamente, que com essas normas seja mais fácil que o outro que não está lá no ato da escritura compreenda, e que quem escreveu seja compreendido, mesmo porque não está presente para poder solucionar as falhas na comunicação.

Paralelamente, observamos que muitas das pesquisas realizadas sobre produção de textos em L2 não têm um número significativo de sujeitos. Por esse motivo, a variabilidade de resultados é alta, e não se pode dizer que se atinjam resultados conclusivos, mas meramente que os resultados apontam para a direção de...

Outro problema é que as pesquisas estejam focalizadas em um aspecto muito restrito, normalmente do tipo gramatical, caso em que perdem de vista a complexidade da tarefa, motivo pelo qual “as árvores não deixam ver o bosque”.

Assim sendo, como podemos nos surpreender que os aprendizes de línguas não aprendam a escrever? Uma forma de facilitar o ensino de produção de textos escritos em L2 é considerar essa tarefa como um meio e não como um fim em si mesma. Como um meio para comunicar-se e não como um produto cuja finalidade é ser entregue ao professor para que o corrija, muito freqüentemente, de um modo assistemático, subjetivo e centrado na forma e não no conteúdo.

Uma questão que se impõe imperativamente é entender a natureza da escrita. Evidentemente, essa não é uma tarefa fácil. Um dos objetivos que se pretendeu alcançar neste trabalho foi identificar e sistematizar as informações sobre a escrita por meio de uma pesquisa terminológica partindo dos artigos do corpus. O estudo das unidades terminológicas coletadas nesses textos especializados nos permitiu vislumbrar estruturas de conhecimento neles representadas. Além disso, foi possível constatar que essas estruturas demonstravam inter-relações de uns textos com outros. Ou seja, a própria linguagem de especialidade possibilitou uma visão geral, porém aprofundada sobre alguns aspectos que se conhecem sobre a natureza da escrita.

É importante ressaltar a constatação da natureza poliédrica das unidades terminológicas conforme apontado na revisão de literatura sobre a teoria comunicativa da terminologia. Essa mesma natureza poliédrica foi observada nos próprios textos de especialidade, como se demonstra no mapa conceitual geral, que deixa claro que a escrita, assim como a unidade terminológica, pode ser abordada, como por um efeito espelho, a partir da porta lingüística, da porta cognitiva e da porta discursiva.

É por esse motivo que se recomenda o ensino da produção de textos escritos em L2 também de uma forma poliédrica. Essa afirmação possibilita novas pesquisas tais como desenvolvimento de novas metodologias de ensino, de avaliação considerando os aspectos mencionados, de entre outras.

6. BIBLIOGRAFIA

ARNTZ, R.; PICHT, H. **Introducción a la terminología**. Madrid: Pirámide, 1995. 384 p.

BARBOSA, M. A. **Etno-Terminologia e terminologia aplicada: recortes epistemológicos**. Palestra ministrada no II Encontro de Lingüística Aplicada da Região Centro-Oeste. Brasília, UnB, 16, 17 e 18 de novembro de 2005.

BARRETT, L.; DUNBAR, R.; LYCETT, J. **Human Evolutionary Psychology**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1987. 285 p.

CABRÉ, M. T. **La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Editorial Antártica, 1993. 529 p.

CABRÉ, M. T. El traductor y la terminología. In COLLOQUIO INTERNACIONAL: INTERPRETAR, TRADUCIR TEXTOS DE LA(S) CULTURA(S) HISPÁNICA(S). Scuola Superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori Università degli Studi Bologna. Forlì, 21-23 de octubre de 1999.

CABRÉ, M. T. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2000. 369 p.

CABRÉ, M. T. Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción. In: ALCINA, A; GAMERO, S (Ed.). **La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información**. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2002a. p. 87-105.

CABRÉ, M. T. Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. In GARCIA PALACIOS, J.; FUENTES, M. T. (Ed.). **Texto, terminologia y traducción**. Salamanca, Ediciones Almar, 2002b. p.15-36.

CABRÉ, M. T. La terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. **Revista Debate Terminológico**, 1, 2005a (em fase de publicação)

CABRÉ, M. T. **La terminología y la terminografía hoy: concepción, procesos y herramientas**. Curso ministrado no IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Brasília, UnB, 11 a 25 de fevereiro de 2005b.

CAVALCANTI, M. J.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira. In: CAVALCANTI, M. J.; SANTOS, P.

(Ed.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, 215 p.

CELCE-MURCIA, M. (Ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. 3 ed. Boston, Heinle & Heinle, 2001, 550 p.

CONNOR, U. Research Frontiers in Writing Analysis. IN: SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 75-90.

CORBALIS, M. C. The origins of modernity: was Autonomous Speech the critical factor? In **Psychological Review** 2004, vol.111, nº2 p. 543-552.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985. 327 p.

GARCEZ, L .H. C. **A escrita e o outro**: Os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 173 p.

HINDS, J. Reader-Writer Responsibility: A New Typology. IN: SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 63-74.

HOROWITZ, D. Fiction and non-fiction in the ESL/EFL classroom: does difference make a difference? In SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 109-116.

ISO. **WD 704.1. Terminologia**: princípios e métodos. [s.l., s.d.]

KAPLAN, R.B. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. IN: SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 11-26.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995. 202 p.

KRIEGER, M. G. A face lingüística da terminologia. In KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. **Temas de terminologia**. Porto Alegre: UFRGS; São Paulo: Humanitas, 2001. p. 22-33.

KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (Org.) **Temas de terminologia**. Porto Alegre: UFRGS; São Paulo: Humanitas, 2001. 454 p.

KROLL, B. **Exploring the dynamics of second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003, p. 119-140.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189p.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994. p. 377.

MACIEL, A. M. B. Terminologia, linguagem de especialidade e dicionários. In KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. **Temas de terminologia**. Porto Alegre: UFRGS; São Paulo: Humanitas, 2001. p. 39-46.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita: atividades de textualização**. 6 ed. São Paulo: Cortez editora. 2005, 133 p.

PINCAS, A. Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a foreign language. In SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 1-10.

RAIMES, A. What Unskilled ESL Students do as they write: a classroom study of composing. In SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 37-62.

SILVA, T. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. In SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.191-208.

SILVA, T.; BRICE, C. Research in teaching writing. **Annual Review of Applied Linguistics** Cambridge: Cambridge University Press, vol. 24, p. 70-106, 2004.

SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associatés, 2001. 265 p.

SOLER, T. P. Mapa Conceptual Terminología I. *Handout* in CABRÉ, M. T. **La terminología y la terminografía hoy: concepción, procesos y herramientas**. Curso ministrado no IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Brasília, UnB, 11 a 25 de fevereiro de 2005.

SPACK, R. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? In SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 91-108.

ZAMEL, V. Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of english. In SILVA, T.; MATSUDA, P. K. (Ed.). **Landmark essays on ESL writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 27-36.

APÊNDICE

EXEMPLOS DE FICHAS DE REFERÊNCIA E FICHAS TERMINOLÓGICAS DE COLETA

FICHAS DE REFERÊNCIA

Fonte: PINCAS, Anita. Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a foreign language. IN: SILVA, Tony; MATSUDA, Paul Key (ed.). <i>Landmark essays on ESL writing</i> . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 265		No. 1
Termos coletados em inglês:	Equivalências em português:	
Structural linguistics	Linguística estrutural	
Systematic composition teaching	Ensino sistemático de composição	
Transfer from native to target language	Transferência da língua nativa à língua alvo	
Multiple substitution	Substituição múltipla	
Controlled habit-formation	Formação de hábitos controlada	

TEXTO 4

FICHA DE REFERÊNCIA

Fonte: RAIMES, Ann. What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. IN: SILVA, Tony; MATSUDA, Paul Key (ed.). <i>Landmark essays on ESL writing</i> . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p 265		No. 4
Termos coletados em inglês	Equivalências em português	
Audience	Audiência	
Background knowledge	Conhecimentos prévios	
Composing processes	Processos de composição	
Draft (first, final)	Versão (primeira, final)	
Editing	Edição	
Planning	Planificação	
Pre-writing	Pré-escrita	
Purpose	Propósito	
Rehearsing	Ensaio	
Re-reading	Releitura	
Revising	Revisão	
Skilled writer	Escritor experiente	
Think aloud protocol	Protocolo verbal	
Unskilled writer	Escritor imperito	

FICHAS DE COLETA

Entrada: audience	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição:</p> <p>Contexto: This is what experienced writers do: They consider purpose and audience. They consult their own background</p> <p>Fonte: 4 pag 37</p> <p>Contexto: only one of the three students who wrote on Topic B, the assignment with a specified audience and purpose, mentioned the supposed reader the fictional psychology student)..... at no other point did the presence of a specific purpose or reader appear to influence the planning, content, or approach to the essay. The assignment was, despite its wording, justifiably seen by the students as merely another “school-sponsored” topic.</p> <p>Fonte: 4 pag 45-46</p> <p>Contexto: in addition, the study shows that a specified audience and purpose made no apparent difference to the students’ processes and products on this teacher-initiated, timed assignment. Perl found that her subjects wrote from an egocentric point of view”, frequently taking” the reader’s understanding for granted”. Similarly, these ESL writers tended to focus on textual rather than discursal matters..... Their purpose was not to communicate with the reader.When these ESL students did address the notion of a reader, it was not the artificial one provided in topic B. They saw that for what it was: a teacher’s attempt to dress up a mundane school-sponsored writing assignment. Instead, even with Topic A, some of them managed to establish for themselves at least a real listener, if not a real reader. Four of these writers, through their comments, laughs, and an intonation indicative of real communicative speech, showed an awareness of me, their teacher, as an audience.</p> <p>Fonte 4 pag 55</p>	
Equivalências:	PRT audiência ESP audiencia
Observações: termo que aparece com “awareness”	

Entrada: background knowledge	No. da fonte	4
Categoria Gramatical: substantivo		
<p>Definição:</p> <p>Contexto: This is what experienced writers do: They consider purpose and audience. They consult their own background knowledge.</p> <p>Fonte: 4 pag 37</p> <p>Contexto: what the less proficient writers need, compared with the more proficient and compared with unskilled L1 writers, is more of everything: more time; more opportunity to talk, listen, read, and write in order to marshal the vocabulary they need to make their own background knowledge accessible to them in their L2</p> <p>Fonte: 4 pag 55</p>		
Equivalências:	PRT conhecimentos prévios	ESP conocimientos previos
Observações:		

Entrada: composing processes	No. da fonte	4
Categoria Gramatical: substantivo		
<p>Definição:</p> <p>Contexto: since the 1960s, researchers studying the composing processes of native speakers of English have been assembling, out of the idiosyncratic variety of writers' activities they observe, a composite picture of a process that is far from idiosyncratic. This is what experienced writers do: They consider purpose and audience. They consult their own background knowledge. They let ideas incubate. They plan. As they write, they read back over what they have written to keep in touch with their "conceptual blueprint" (Beach 1979), which helps them plan what to write next.....it is recursive, a "cyclical process during which writers move back and forth on a continuum discovering, analyzing, and synthesizing ideas".....Writing therefore, does not serve just to record preformed ideas; it helps create and form ideas, too. The view of writing as a tool for learning and not just a means to demonstrate learning is one of the major contributions of the research into the writing process (Emig 1977)</p> <p>Fonte: 4 pag 37</p>		
Equivalências:	PRT processos de composição	ESP procesos de composición
Observações: usa o termo como sinônimo de "writing process"		

Entrada: draft (first, final)	No. da fonte	4
Categoria Gramatical: substantivo		
<p>Definição:</p> <p>Contexto: once they put ideas on the page, they seldom rework them. The first draft either becomes the final draft or resembles it very closely.</p> <p>Fonte: 4 pag 38</p> <p>The act of producing L2 writing in this study seemed to be so involving and exhausting that production of a new draft was rare</p> <p>Fonte 4 pag 51</p>		
Equivalências:	PRT versão	ESP versión
Observações: aparece com “first, final” e outros ordinais.		

Entrada: editing	No. da fonte	4
Categoria Gramatical: substantivo		
<p>Definição:</p> <p>Contexto: For the most part, then, editing and revising took place during the working out of an idea and not as a clean up operation.</p> <p>Fonte: 4 pag. 51</p>		
Equivalências:	PRT edição	ESP edición
Observações:		

Entrada: <u>planning</u>	No. da fonte	4
Categoria Gramatical: substantivo		
<p>Definição: the mapping out of strategies for writing- “Now the next paragraph” or “I’ll cross out that sentence and put it in the second Paragraph”- and the discussions of how to proceed, whether for the whole essay or for the next sentence were coded as planning</p> <p>Fonte: 4 pag 48</p>		
Equivalências:	PRT planejamento	ESP planificación
Observações:		

Entrada: <u>pre-writing</u>	No. da fonte	4
Categoria Gramatical: substantivo		
<p>Definição: Pre-writing was defined as all the activities (such as reading the topic, rehearsing, planning, trying out beginnings, making notes) that students engaged in before they wrote what was the first sentence of their first draft.</p> <p>Fonte: 4 pag 46</p>		
Equivalências:	PRT pre-escrita	ESP pre-escritura
Observações:		

Entrada: purpose	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição</p> <p>Contexto: This is what experienced writers do: They consider purpose and audience. They consult their own background</p> <p>Fonte: 4 pag 37</p>	
Equivalências:	PRT propósito ESP propósito
Observações:	

Entrada: rehearsing	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição: developing content, trying out ideas.</p> <p>Fonte: 4 pag 43</p> <p>Definição: One of the most common activities, both while writing sentences and between writing sentences, was rehearsing (voicing ideas on content and trying out possible ideas)</p> <p>Fonte: 4</p>	
Equivalências:	PRT ensaio ESP ensayo
Observações:	

Entrada: re-reading	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição: as the students were writing, they frequently read back over phrases and sentences just written – a kind of ploy to gain time or, as Pearl says, “a waiting, paying attention to what is still vague and unclear” (1980:365)</p> <p>Fonte: 4 pag 48</p>	
Equivalências:	PRT re-leitura ESP re-lectura
Observações:	

Entrada: revising	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição: For the most part, then, editing and revising took place during the working out of an idea and not as a clean up operation. Indeed clarifying an idea as it emerged appeared to be the main motive for making changes in the text.....Or indeed, maybe it was the act of composing aloud that took their attention away from errors and editing and focused it more on the flow of ideas and communication of content.</p> <p>Fonte: 4 pag. 51-52</p>	
Equivalências:	PRT revisão ESP revisión
Observações:	

Entrada: skilled writer	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição: As well as studying experienced, professional writers.... To derive a model of the processes of skilled writers...</p> <p>Fonte: 4, pag 38</p>	
Equivalências:	PRT escritor proficiente ESP escritor experto
Observações: sinônimo de “good writer”	

Entrada: think-aloud protocols	No. da fonte 4
Catégria Gramatical: substantivo	
<p>Definição:</p> <p>Contexto: Students were asked to think aloud into a tape recorder as they composed, so that the resulting protocols (the taped record of the composing aloud) could be analysed. This method of research was selected despite the reservations that have been expressed about whether composing aloud is similar to the process of composing silently and whether it might in fact interfere with writers' "normal composing processes, interrupting their trains of thought".</p> <p>Fonte: 4 pag 40</p> <p>Contexto: While there is demonstrated reason to trust in the efficacy of think-aloud protocol analysis as a tool in composition research, one which would reveal writer's behaviours as a clue to their underlying psychological processes, it has only recently been used as a research tool in language learning studies.</p> <p>Fonte: 4 pag 41</p>	
Equivalências:	<p>PRT protocolos verbais</p> <p>ESP protocolos verbales</p>
Observações: sinônimo "verbal protocols"	

Entrada: unskilled writer	No. da fonte 4
Categoria Gramatical: substantivo	
<p>Definição As well as studying experienced, professional writers.... to derive a model of the processes of skilled writers, researchers have examined other groups of writers: “traditional” college freshmen, high school students, children, technical writers, Fonte: 4, pag 38</p> <p>Contexto: ...there is at present no consensus on valid criteria for measuring skill in writing and thus no clear agreement on the meaning of “unskilled”. Jones and Tetroe see language proficiency as a facto in “the effectiveness of the process”, with lower proficiency level reducing the quantity, though no quality of planning” Zamel on the other hand, plays down the role of language proficiency in determining skill: “While ESL students must certainly deal with concerns that are linguistic-specific, it seems that it is their writing strategies and behaviours and not primarily language proficiency that determine composing skill” (1984:198). Yet most assessments of skill in writing look at the written products and thus inevitably take language proficiency into account. Fonte: 4 pag39</p>	
Equivalências:	PRT escritor imperito ESP escritor novato
Observações: sinônimo de “bad writer”	